

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMIN A1-A2 SEVİYESİNDE
KONUŞMA BECERİSİNDE KULLANILMASI**

**Hazırlayan
İlayda KAYA**

**Danışman
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN**

Doktora Tezi

**Haziran 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMIN A1-A2 SEVİYESİNDE
KONUŞMA BECERİSİNDE KULLANILMASI
(Doktora Tezi)**


**Hazırlayan
İlayda KAYA**

**Danışman
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN**

**Haziran 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


İlayda KAYA

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel yaklaşımın A1-A2 Seviyesinde Konuşma Becerisinde Kullanılması” adlı Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan
İlayda KAYA



Danışman
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN danışmanlığında **İlayda KAYA** tarafından hazırlanan “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın A1-A2 Seviyesinde Konuşma Becerisinde Kullanılması**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Türkçe Eğitimi** Anabilim Dalında **doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

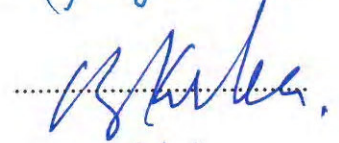
28 / 06 / 2019

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN



Üye : Prof. Dr. Remzi KILIÇ



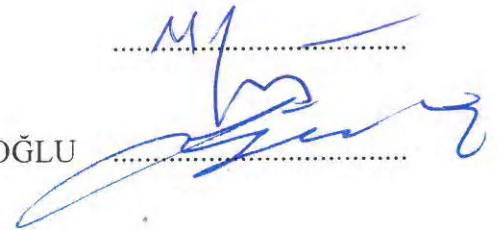
Üye : Doç. Dr. Kudret ALTUN



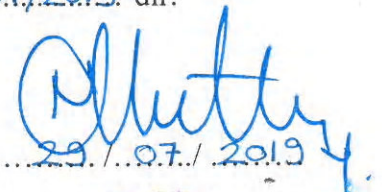
Üye : Doç. Dr. Mesut GÜN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU


ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 29/07/2019 tarih ve33-07...sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 25/07/2019'dir.



Prof. Dr. Cevdet KIRPIK



ÖN SÖZ

Son yıllarda farklı nedenlerle ülkemizde bulunan yabancıların sayısındaki artış beraberinde hızla artan bir Türkçe öğrenme talebini doğurmuştur. Bu ihtiyaç üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) başta olmak üzere çeşitli kurumlarca karşılanmaya çalışılmaktadır. Araştırmacı bu kurumlardan biri olan Erciyes Üniversitesi Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretim Merkezinde (ERÜ TÖMER) görev yapan bir öğretmendir. Bu çalışmada, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımını yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanarak konuşma becerisini geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırmacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan bir öğretmen olarak çeşitli sebeplerle konuşma becerisini geliştirme hususunda yeteri kadar verimli olmadığını fark etmiştir. Kullandığı ders kitabının öğrencileri konuşmaya teşvik etmekte yetersiz kalması ve kendisinin bu eksikliği dolduracak bilgi ve becerilere sahip olmaması araştırmacıyı harekete geçirmiştir. Araştırmacı yaşanan problemi çözmek amacıyla bir eylem planı oluşturmuş ve iletişimsel dil öğretim yaklaşımı çerçevesinde geliştirdiği özgün etkinlikleri sistemli bir şekilde uygulayarak problem durumunu ortadan kaldırmaya çalışmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu ayrıntılı biçimde açıklanmış, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlıkları hakkında bilgiler verilmiştir.

İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Öncelikle yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem teknikler anlatılarak iletişimsel yaklaşımın bunlar içerisindeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından iletişimsel yaklaşımın temel ilkeleri ve sınıf içi uygulamaları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Son olarak araştırmanın odaklandığı konuşma becerisinin ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceğine dair bilgiler aktarılmıştır.

Üçüncü bölümde çalışmanın desenlendiği eylem araştırması modelinin özelliklerinden bahsedilmiş ve eylem araştırması süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Dördüncü bölümde problem durumuna, uygulama aşamasında sınıf içinde yaşanan süreçlere, öğrencilerin süreç hakkındaki algı ve görüşlerine ve öğrencilerin konuşma becerisindeki gelişimi gözlemlemek amacıyla yapılan sınav sonuçlarına dair bulgular hakkında bilgiler verilmiştir.

Beşinci Bölümde, uygulama neticesinde ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar alanyazını çerçevesinde tartışılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bu vesileyle başta saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN olmak üzere doktora eğitimim süresince kendilerinden ders aldığım bütün hocalarıma teşekkür ederim. Eğitim sürecimin en üst basamağında yolumu aydınlatan hocalarımdan yanı sıra ilk basamağında bana bu güzel yolda yürümek için gerekli bilgi ve becerileri edindiren hem akademik hem de sosyal kişiliğime büyük etkisi olan değerli ilköğretim öğretmeni Zeki Veys YAĞAN'a sevgi, minnet ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamda katılımcı olan ve süreç boyunca verilen bütün görevleri özenli bir şekilde yerine getiren öğrencilerime tek tek teşekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca araştırmam boyunca bana hem fikirleriyle hem de emekleriyle destek olan bütün öğretmen arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım.

Son olarak aldığım her kararda ve attığım her adımda her daim sonsuz desteklerini hissettiğim varlıklarıyla bana güç veren sevgili aileme ve geçirdiğim bu zorlu tez yazma sürecini benimle paylaşan ayrıca akademik yolculuğumda beni destekleyen sevgili eşim Kağan'a çok teşekkür ederim.

İlayda KAYA
Haziran 2019, KAYSERİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMIN A1-A2 SEVİYESİNDE KONUŞMA BECERİSİNDE KULLANILMASI

İlayda KAYA

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Tezi, Haziran 2019
Danışman: Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

ÖZET

Bu araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine odaklanılmıştır. Çalışmanın amacı iletişimsel dil öğretim yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe derslerinde uygulanması sürecini çeşitli açılardan incelemektir. Çalışma eylem araştırması modelinde tasarlanmış ve Erciyes Üniversitesi Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretim Merkezinde araştırmacıdan ders alan 17 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada A1-A2 seviyelerinde hazırlanan 14 konuşma etkinliği 11 haftada süresince uygulanmıştır.

Araştırmada video kaydı, araştırmacı günlüğü, Facebook grubu, konuşma sınavı, yarı yapılandırılmış görüşme formu gibi çeşitli araçlarla elde edilen nitel veriler içerik analiziyle, nicel veriler ise ilişkili örneklem t-testi kullanılarak çözümlenmiştir. Nicel bulgular, etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Çalışmanın nitel verilerinin analizi sonucunda, araştırmacının uygulamanın başında eski öğretim alışkanlıklarını devam ettirdiği belirli bir süre sonra iletişimsel yaklaşıma uygun öğretmen rolünü yerine getirebildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin ise yeni yaklaşıma daha kolay adapte olduğu ve gerçekleştirilen uygulamalar hakkında olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. İletişimsel yaklaşım çerçevesinde geliştirilen konuşma etkinliklerinin teorik bilgileri uygulama fırsatı verdiği ve kalıcılığı arttırdığı, öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltarak günlük yaşamda iletişim kurmalarına katkı sağladığı, eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturarak dersleri tekdüzelikten kurtardığı ve öğrenciler arasındaki iletişim ve işbirliğini arttırarak olumlu sınıf kültürü oluşmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, İletişimsel yaklaşım, Konuşma Becerisi

USING COMMUNICATIVE APPROACH FOR SPEAKING SKILL IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT A1-A2 LEVEL

İlayda KAYA

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

PhD Thesis, June 2019

Supervisor: Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

ABSTRACT

In this study, we have focused on speaking skill in teaching Turkish as a foreign language. The aim of the study is to examine the process of applying the communicative language teaching approach in Turkish as a foreign language in various aspects. The study was designed as an action research. It was carried out with the participation of 17 students from Erciyes University Kaşgarlı Mahmut Turkish Teaching Center (ERÜ TÖMER). In the study, 14 speaking activities prepared at A1-A2 levels were applied for 11 weeks. Data was collected through various tools such as video recording, researcher diary, Facebook group, speech test, semi-structured interview form. The qualitative data were analyzed by content analysis and the quantitative data were analyzed using the related sample t-test. Quantitative analysis has shown that activities contribute positively to the development of students' speaking skills.

As a result of the analysis of the qualitative data was found out that the researcher was able to fulfill the role of a teacher suitable for the communicative approach after a certain period of time when she continued her old teaching habits at the beginning of the application. It was observed that students adapted to the new approach more easily and reported positive opinions about the applications. It is determined that, the communicative activities gave the opportunity to apply the theoretical knowledge and increase the permanence of the information learned, contribute to communication in daily life by reducing the anxiety of students, set the lessons free from uniformity by creating an entertaining classroom environment, create a positive classroom culture by increasing the communication and cooperation among the students.

Keywords: Turkish as a foreign language, Communicative approach, Speaking skill.

İÇİNDEKİLER

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMIN A1-A2 SEVİYESİNDE KONUŞMA BECERİSİNDE KULLANILMASI

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	8
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Varsayımları	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM II	14
GENEL BİLGİLER	14
2.1. Yaklaşım- Yöntem- Teknik.....	14
2.2. Geçmişten Günümüze Kadar Kullanılan Başlıca Dil Öğretim Yöntemleri	17
2.2.1. Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi	19
2.2.2. Doğal Yöntem (The Naturel Method)	20
2.2.3. Direkt/Dolaysız Yöntem (The Direct Method).....	23
2.2.4.İşitsel- Dilsel Yöntem (The Audio- Lingual Method).....	25
2.2.5. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi (The Oral Approach and Situational Language Teaching)	26
2.2.6. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)	27
2.3. İletişimsel yaklaşım.....	31
2.3.1. İletişimsel yaklaşımın Tarihçesi	31
2.3.2. İletişimsel yaklaşımın Temelinde Yer Alan Dil ve Öğrenme Kuramları	33
2.3.2.1. Dil Kuramı.....	33
2.3.2.2. Öğrenme Kuramı.....	35
2.3.3. İletişimsel Yeti	35
2.3.4. İletişimsel Yaklaşımında Program	39
2.3.5. İletişimsel Yaklaşımında Sınıf İçi Uygulamalar	40
2.3.6. İletişimsel Yaklaşımında Öğretmen Rollerini.....	41

2.3.7. İletişimsel Yaklaşımda Öğrenci Rollerini.....	42
2.3.8. İletişimsel Yaklaşımda Kullanılan Materyal Türleri	42
2.3.9. İletişimsel Yaklaşımda Kullanılan Etkinlik Türleri.....	44
2.3.10. İletişimsel yaklaşımın Güncel Yorumlamaları	47
2.3.11. İletişimsel Yaklaşım Hakkındaki Doğrular ve Yanlışlar	48
2.4. Yabancı Dilde Konuşma Becerisinin Öğretimi	50
2.4.1. Bir Dil Becerisi Olarak Konuşma	51
2.4.2. Konuşmayı Olumsuz Etkileyen Durumlar.....	53
2.4.3. Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Kullanılan Etkinlikler.....	54
2.5. Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi	56
2.5.1. Konuşma Becerisi Sınavlarında Yaygın Olarak Kullanılan Görev Türleri ...	56
2.5.2. Konuşma Sınavlarının Puanlanması	57
2.6. İlgili Araştırmalar	58
BÖLÜM III.....	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırma Deseni.....	69
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci	71
3.1.1.1. Odak belirleme	71
3.1.1.2. Veri Toplama.....	82
3.1.1.3. Verilerin Analizi.....	83
3.1.1.4. Eylem Planı Geliştirme	83
3.2. Ortam	99
3.3. Katılımcılar	101
3.3.1. Araştırmacı.....	101
3.3.2. Uzmanlar.....	102
3.3.3. Öğrenciler	103
3.4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri.....	105
3.4.1. Veri Toplama Araçları	105
3.4.1.1. Konuşma Sınavı	106
3.4.1.2. Video Kaydı	108
3.4.1.3. Araştırmacı Günlüğü	109
3.4.1.4. Facebook Grubu	109
3.4.1.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler.....	110
3.4.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	110
3.4.2.1. Nitel verilerin analizi.....	110
3.4.2.2. Nicel Verilerin Analizi	113
3.4.3. Geçerlilik ve Güvenilirlik	113
BÖLÜM IV	117
BULGULAR	117
4.1. Etkinliklerin Uygulanışına Yönelik Bulgular	117
4.1.1. “Tanışma, Selamlaşma ve Vedalaşmayla İlgili Kalıp İfadeleri Kullanır.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	117
4.1.2. “Ad, Soyad, Yaş, Adres, Telefon Numarası, Uyrak ve Hobileriyle İlgili Kişisel Bilgiler Verir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	127
4.1.3. “Günlük Konularda Yalın Konuşmaları Başlatıp Sürdürür, Yalın Soru ve Yanıtlar Üretir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	138
4.1.4. “Bir Harita Veya Şehir Planı Üzerinden Yol Tarifi Yapar.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	146

4.1.5. “Kendisini, Ailesini ve Aile Bireylerini Betimler.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	156
4.1.6. “Yalın Bir Dille Günlük Hayatta Neler Yaptığına İlişkin Bilgi Verir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	160
4.1.7. “Davette Bulunur ve Gelen Davetlere Yanıt Verir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	165
4.1.8. “Postane, Lokanta, Market, Hastane, Mağaza vb. Ortamlarda Soru Kalıplarını Da Kullanarak Yalın Tümcelerle İletişim Kurar.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	170
4.1.9. “Alışveriş Yaparken Ne İstedğini Söyler (Hediyelik Eşya Satın Alma, İstedğini Bulma, Uzun Süreli İkametler İçin İhtiyaç Duyulan Eşyaları Bulma), Fiyat Sorar ve Pazarlık Yapar.” Kazanımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	183
4.1.10. “Kendisini, Ailesini ve Aile Bireylerini Ayrıntılı Bir Biçimde Betimler.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	197
4.1.11. “Yiyecek/İçecek Siparişi Verir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	208
4.1.12. “Yaşadığı Yer ve Çevresi Hakkında Ayrıntılı Bilgi Verir” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	220
4.1.13. “Yapacağı Yolculukla İlgili Farklı Kaynaklardan (Turizm Firması, Arkadaş, Müşteri Temsilcisi vb.) Bilgi Alır.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	227
4.1.14. “Geçmiş Olayları (Geçen Hafta Olanlar, Yaptığı En Son Tatil vb.) Ana Çizgileriyle Anlatır.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum	235
4.15. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum..	251
4.16. Konuşma Sınavına Yönelik Bulgular Ve Yorum.....	269
BÖLÜM V.....	275
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	275
5.1.Tartışma.....	275
5.2. Sonuç.....	284
5.2.1. Etkinliklerin Uygulanması Sırasında Yaşanan Sınıf İçi Süreçlere Yönelik Sonuçlar	284
5.2.2. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmelere Yönelik Sonuçlar	286
5.2.3. İletişimsel Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Becerisine Etkisine Yönelik Sonuçlar	287
5.3. Öneriler	287
5.3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Faaliyet Gösteren Kurumlara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler	287
5.3.3.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Çalışan Araştırmacılara Yönelik Öneriler	289
KAYNAKÇA	290
EKLER.....	302
EK 1. ETİK KURUL ONAYI.....	302
EK 2. ÖĞRENCİ KATILIM FORMU	303
EK 3. KONUŞMA SINAVI.....	304
EK 3.1. Konuşma Sınavının İlk Hâli	304
EK 3.2. Konuşma Sınavı Uzman Görüş Formu.....	307
EK 3.3. Konuşma Sınavının Son Hâli	311
EK 3.4. Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu	314
EK 4. GÖRÜŞME FORMU.....	315

EK 5. MÜZİKLİ TANIŞMA ETKİNLİĞİ	316
EK 6. İNSAN TOMBALASI ETKİNLİĞİ.....	317
EK 7. NEREDE TANIŞIYORUZ ETKİNLİĞİ.....	319
EK 8. HARİTA TAMAMLAMACA ETKİNLİĞİ.....	321
EK 9. “O NASIL BİRİ?” ETKİNLİĞİ	324
EK 10. SINIFIN “EN”LERİ ETKİNLİĞİ	327
EK 11. “SİNEMAYA GİDELİM Mİ?” ETKİNLİĞİ	329
EK 11.1. Öğrencilere Dağıtılan Çalışma Kağıdının Ön ve Arka Sayfaları	330
EK 11.2. Etkinlikte Kullanılan Sinema Afişleri ve Seans Saatleri	332
EK 12. “BU CÜMLELERİ NEREDE DUYARIZ?” ETKİNLİĞİ.....	333
EK 12. 1. Etkinliğin Başında Öğrencilere Dağıtılan Çalışma Kağıdı	334
EK 12. 2. Öğrencilere Dağıtılan Rol Kartları	336
EK 13. SIKI PAZARLIK ETKİNLİĞİ.....	340
EK 13.1. Mağazacı Rolünü Oynayacak Gruplara Dağıtılan Oyun Kağıdının Bir Bölümü.....	341
EK 13.2. Müşteri Rolünü Oynayacak Gruplara Dağıtılan Oyun Kağıdının Bir Bölümü.....	341
EK 14. SEVGİLİ AİLEM ETKİNLİĞİ	343
K 15. TATİLE ÇIKIYORUZ ETKİNLİĞİ.....	344
EK 15.1. Yolculuk Bilgilerini Yazmaları İçin Gruplara Dağıtılan Çalışma Kağıdı	345
EK 15. 2. Görevlileri Canlandıracak Öğrencilere Verilen Bilgi Kartları	346
EK 15.3. Görevlilerden Bilgi Alacak Öğrenciler İçin Not Kâğıtları	350
EK 16. KARNİMİZ ACIKTI ETKİNLİĞİ.....	352
EK 17. MEMLEKETİM ETKİNLİĞİ	353
EK 18. “KİM YALAN SÖYLÜYOR?” ETKİNLİĞİ	354
ÖZ GEÇMİŞ.....	355

KISALTMALAR

bkz. : bakınız

CLT : Communicative Language Teaching (İletişimsel Dil Öğretimi)

DAOBM : Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni

ERSEM : Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi

ERÜ TÖMER : Erciyes Üniversitesi Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretim Merkezi

OBM: Ortak Başvuru Metni

TÖMER : Türkçe Öğretim Merkezi

YTB: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yabancı Dil Öğretiminde Sıklıkla Kullanılan Yöntemler ve Özellikleri	30
Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	83
Tablo 3. Araştırma İçin Belirlenen Kazanımlar	87
Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Etkinlik Türleri	89
Tablo 5. Ön Uygulama Aşamasında Gerçekleştirilen Eylemler	91
Tablo 6. Asıl Uygulama Aşamasında Gerçekleştirilen Eylemler	95
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Bilgiler	104
Tablo 8. Müzikli Tanışma Etkinliğine Yönelik Gözlem Kesiti (Ön Uygulama).....	120
Tablo 9. Öğrencilerin Etkinlik öncesi Verdiği Cevaplar	121
Tablo 10. Araştırmacı ve Öğrencilerin Etkinlik Öncesi Kurduğu Diyaloglar	123
Tablo 11. Müzikli Tanışma Etkinliğine Yönelik Gözlem Kesiti (Asıl Uygulama).....	123
Tablo 12. İnsan Tombalası Etkinliği Öncesinde Öğrencilerin Oluşturduğu Sorular....	131
Tablo 13. İnsan Tombalası Etkinliğine Yönelik Gözlem Ayrıntıları I (Asıl Uygulama)	132
Tablo 14. İnsan Tombalası Etkinliğine Yönelik Gözlem Ayrıntıları II (Asıl Uygulama)	133
Tablo 15. Öğrencilerin İletişimsel Etkinlikler Hakkındaki Fikirleri.....	251
Tablo 16. Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Becerisine Katkısı	252
Tablo 17. Etkinliklerin Öğrenme İhtiyacına Cevap Verebilme Durumu	254
Tablo 18. Öğrencilerin Etkinliklerin Olumlu ve Olumsuz Yönlerini Değerlendirmesi	256
Tablo 19. Öğrencilerin Etkinlikleri Beğenip Beğenmeme Durumu	258
Tablo 20. İletişimsel Etkinliklerin Uygulandığı Derslerin Diğer Derslerden Farkları .	260
Tablo 21. Etkinliklerde Öğrencilerin Türkçe Kullanım Oranları.....	263
Tablo 22. Öğrencilerin Etkinliklerin Uygulanış Biçimleri Hakkındaki Görüşleri.....	264
Tablo 23. Öğrencilerin Etkinlikler Hakkındaki Öneri ve İstek ve Yorumları	266
Tablo 24. Uzmanların Öntest İçin Verdiği Puanların Korelasyonu	270
Tablo 25. <i>Uzmanların Sontest İçin Verdiği Puanların Korelasyonu</i>	270
Tablo 26. Öğrencilerin Konuşma Sınavı Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi	270
Tablo 27. Öğrencilerin Sözcük Kontrollü Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi	271
Sonuçları	271
Tablo 28. Öğrencilerin Dilbilgisel Doğruluk Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-	272
Testi Sonuçları	272
Tablo 29. Öğrencilerin Etkileşim Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi	273
Sonuçları	273
Tablo 30. Öğrencilerin Ses bilgisel Kontrol Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-	273
Testi Sonuçları	273

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Antony'nin Sınıflaması (www.slideshare.net).....	14
Şekil 2. Richard ve Rodgers'in Antony'nin Modelinde Yaptığı Değişiklikler (www.slideshare.net).....	15
Şekil 3. Yöntemi Oluşturan Unsurlar (Richard ve Rodgers, 1999, s. 28).....	15
Şekil 4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Sınıflaması (Kuşçu ve Karan, 2017).....	18
Şekil 5. İletişimsel Yetinin Bileşenleri (Savignon, 2001).....	36
Şekil 6. Bachman ve Palmer'in (1996) Dilsel Bilgi Bileşenleri (Bagarić and Djigunović, 2007; Çetin, 2017).....	37
Şekil 7. Calce Murcia'nın İletişimsel Edinç Şeması (Çetin, 2017).....	38
Şekil 8. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü (Mills, 2014, s.20)	71
Şekil 9. Odaklanacak Alanın Belirlenmesinde Dikkat Edilen Noktalar Mills'ten uyarlanmıştır (Mills, 2014, s.20).....	75
Şekil 10. Odaklanacak Alanın Keşfedilme Aşamaları Mills'ten Uyarlanmıştır (Mills, 2014, s. 44-45)	76
Şekil 11. Araştırmanın Eylem Süreci.....	99
Şekil 12. Sınıf Yerleşim Düzeni	100
Şekil 13. Uzman Görüşlerinin Ortalama Etrafındaki Dağılımları	107
Şekil 14. Uzman Değerlendirmesinin Soru Bazında Ortalama Puan Dağılımları	107
Şekil 15. Miles- Huberman Veri Analiz Modeli (Baltacı, 2017).....	111
Şekil 16. Ders Kitabı Bölümleri.....	118
Şekil 17. Ön Uygulamada Kullanılan Çalışma Kağıdı	119
Şekil 18. Müzikli Tanışma Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları.....	126
Şekil 19. İnsan Tombalası Etkinliği İçin Hazırlanan Çalışma Kağıdının İlk Hâli.....	127
Şekil 20. Otobüs Durağı İstasyonunda Üretilen Sorular	140
Şekil 21. Market İstasyonunda Üretilen Sorular	141
Şekil 22. Yurt İstasyonunda Üretilen Sorular	142
Şekil 23. Yemekhane İstasyonunda Üretilen Sorular	143
Şekil 24. “Nerede Tanışıyoruz?” Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları	145
Şekil 25. Harita Tamamlamaca Etkinliği İçin Hazırlanan Tahtanın Görüntüsü	147
Şekil 26. Harita Tamamlamaca Etkinliği İçin Öğrencilere Dağıtılan Kroki.....	147
Şekil 27. Harita Tamamlamaca Etkinliğinin İlerleyen Aşamalarında Tahtanın Görüntüsü	148
Şekil 28. Harita Tamamlamaca Etkinliğine Yönelik Facebook Yazışmaları	155
Şekil 29. “O Nasıl Biri?” Etkinliği Sonrası Öğrencilerin Facebooktaki Yorumları	160
Şekil 30. Grubun “En”leri Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları	165
Şekil 31. “Sinemaya Gidelim Mi?” Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları	169
Şekil 32. “Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” Etkinliği İçin Hazırlanan Tahta (Ön Uygulama).....	171
Şekil 33. “Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” Etkinliğinin İlerleyen Aşamalarında Tahtanın Görünümü (Ön Uygulama).....	171

Şekil 34. “Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” Etkinliğinde Öğrencilerin Diğer Grupların İncelediği Cümleleri Öğrenme Çabaları	172
Şekil 35. Öğrencilerin Sipariş Ücretini Ödemesi	217
Şekil 36. Öğrencilerin Sipariş Etiketleri Yemekleri Yemeleri	218
Şekil 37. Öğrencilerin “Karnımız Acıktı” Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları	219
Şekil 38. Öğrencinin Ülkesinin Savaştan Önceki ve Sonraki Hâlini Anlatması.....	220
Şekil 39. Öğrencinin Savaştan Hasar Gören Evini Anlattığı Sunum.....	221
Şekil 40. Öğrencinin Eskiden Yaşadığı Ev Hakkındaki Sunumu	221
Şekil 41. Öğrencinin Ülkesini Tanıttığı Sunum.....	222
Şekil 42 . Öğrencilerin Konuşma Sınavı Başarı Grafiği	274



BÖLÜM I

GİRİŞ

“Dil, bilgi aktarımını sağlayarak iletişim sürecinin insanlar arasında iyi işlemlerini etkileyen en önemli iletişim aracıdır” (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011). İnsanın doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil, ana dili (Vardar, Güz, Huber, Senemoğlu ve Öztokat, 2007, s. 17); ana dilinden sonra veya ana dili dışında edinilen ve öğrenilen dil ise genellikle ikinci dil olarak adlandırılır (Oruç, 2016). Yani ikinci dil terimi yabancı dil terimini de kapsamaktadır. Yabancı dil, bir ülkede resmi olmayan ya da çoğunluk tarafından konuşulmayan dildir. Mesela İngilizce, Türkiye şartlarında öğretimin yapıldığı derslik dışında yaygın olarak kullanılmayan bir dil olduğu için yabancı dildir. Türkiye’de İngilizce öğrenen bir birey yabancı dil öğrenmektedir. Öte yandan bu birey ana dili (birinci dil) öğrenimini tamamladığı için İngilizce aynı zamanda onun için ikinci dildir (Peçenek, 2014).

Vanpatten ve Benati (2015), ikinci dil ve yabancı dil arasında belirgin bir ayrımın öğretimin gerçekleştiği bağlama göre yapıldığını belirtmiştir. Hedef dil, bu dilin konuşulduğu ortamda öğrenildiğinde, örneğin İngilizcenin İngiltere’de öğrenilmesi, ikinci dil konumunda; bu dilin konuşulmadığı ortamlarda öğrenildiğindeyse, örneğin Türkiye’de Fransızca öğrenimi, yabancı dil konumunda ele alınmaktadır (aktaran Peçenek, 2014).

Bu tanımlamaya göre yabancı bir bireyin Türkçeyi Türkiye’de öğrenmesi “ikinci dil” kapsamındadır. Ancak alanyazınında “yabancılara Türkçe öğretimi”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”, “ yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” gibi tanımlamalar Türkçenin hem yabancı hem de ikinci dil olarak öğretiminde daha yaygın kullanıldığı için bu çalışma “ikinci dil” kapsamına girse de adlandırılmasında “ikinci dil” terimi tercih edilmemiştir.

Tarihin her döneminde farklı dillerin öğrenilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bilinen ilk yazılı ve sözlü yabancı dil öğretimi MÖ 2200'lü yıllarda Akadlar ve Sümerler arasında gerçekleşmiştir. Akadlar kendilerinden üstün bir uygarlığa sahip olan Sümerlerin dilini öğrenmişlerdir (Hengirmen, 2011, s. 3). Uluslararası ilişkilerin yürütülebilmesi için politik, ekonomik, askeri ve kültürel açılardan ileri olan toplumların dilleri diğer toplumlar tarafından öğrenilmiştir. Bu nedenle farklı çağlarda farklı diller ön plana çıkmıştır. Eski çağlarda Latince, Yunanca, İbranice; Orta Çağda Arapça, Farsça, İtalyanca, Fransızca; İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra da İngilizce dünya çapında yaygınlaşmıştır.

Türkçe, tarihi binlerce yıl öncesine kadar giden, dünyanın en zengin ve en eski dillerinden biri olmasına rağmen yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda bu kadar uzun bir geçmişe sahip değildir. İlk ve Orta Çağ boyunca Türkçenin sistemli bir biçimde öğretilip öğretilmediği konusunda açık ve kesin bilgiler bulunmamaktadır. Ancak Orhun Yazıtları'ndan yola çıkarak Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğine dair fikirler ortaya atılmaktadır. Bu dönemde Türkçenin daha çok doğal yöntemle öğrenildiği süreç ilerledikçe Türkçenin öğretimine yönelik kitapların hazırlandığı düşünülmektedir (Biçer, 2012).

Alanla ilgili yapılan çalışmalarda yabancılara Türkçe öğretme konusunda değerlendirilebilecek en eski yazılı eserlerden birinin Kaşgarlı Mahmud'un kaleme aldığı Divanü Lügati't-Türk olduğu ifade edilmektedir (Biçer, 2012; Arslan, 2012). 1072- 1077 yılları arasında Arapça olarak kaleme alınmış bu eser, temelde Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmışsa da hem Türkçe ile Arapçanın muhakemesinin yapılmış olması hem de Türk dili ve kültürü ile ilgili çok geniş bilgilere yer vermesi bakımından "Türk dil ve kültürünün hazinesi" olarak nitelendirilmektedir (Korkmaz, 1995; Çakmak, 2014). Eserden günümüze taşınan yaklaşık 7500 Türkçe kelimenin yanı sıra o dönemdeki Türklerin yaşayışlarına, kültürlerine, boylar arasındaki ağız özelliklerine kadar birçok önemli bilgiye de ulaşılabilmektedir (Bayraktar, 2003; Çakmak, 2014).

13. yüzyıldan itibaren Mısır'a köle olarak satılan Kıpçak Türklerinin zamanla Memlük devletinin yönetimini ele geçirmesi Türk diline karşı ilgiyi arttırmıştır. Bu ilgi Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan kitapların yazılmasına neden olmuştur (Doğan, 2008). Bu

kitapların bir kısmı Türkler bir kısmı ise Araplar tarafından kaleme alınmıştır. Birçok yönden birbirine benzer yöntemler kullanılarak yazılan bu eserler o dönem Türkçeye olan ilgiyi göstermektedir. El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye, Kitâbü'l-İdrâk Li-lisânü'l-Etrak, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî gibi kitaplar Kıpçak döneminde yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yazılan eserlerdendir (Biçer, 2012).

Osmanlı İmparatorluğu'nun her döneminde çeşitli sebeplerle yabancıların Türkçe öğrendiğini söylemek mümkündür. Kuruluş döneminde Osmanlı Devleti'nin fethettiği yerlerde yaşayan yabancılar, birlikte yaşama sebebiyle doğal olarak Türkçe öğrenmişlerdir. Osmanlı'nın Balkanlardaki iskân politikası Türkçenin de bu bölgede etkin olmasını sağlamış, Osmanlı'nın Balkanlara yerleştirdiği Türkler aracılığı ile bu coğrafyalarda Türk dili konuşulmaya başlanmıştır (Akın, 2015). Osmanlı İmparatorluğu'nun zirvede olduğu 16. ve 17. yüzyıllarda Avrupalılar ekonomik ve siyasi sebeplerden dolayı Türkçeye yoğun ilgi göstermiş yabancı dilciler tarafından Türkçe öğretim kitapları yazılmıştır (Biçer, 2012).

Cumhuriyet Dönemi'ne geldiğimizde ise Türkçenin yabancı dil öğretimi konusu, devlet kurumlarınca Avrupa'da yaşayan Türklerin ihtiyaçları çerçevesinde ele alınmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yeniden yapılanma sürecine giren Avrupa, ekonomik büyüme ve bunun sonucunda ortaya çıkan iş gücü açığını karşılamak üzere dışardan işgücü alımına yönelmiştir. Başlarda bu iş gücü ihtiyacını geçici gören Avrupalı devletler, sonraki yıllarda bunun yapısal bir ihtiyaç olduğunun farkına varmış ve böylece “misafir” işçilerin kalıcı bir kitle olduğuna karar vermişlerdir. Seksenli yılların başında birçok devlet, birlikte yaşam imkânlarını geliştirmek üzere azınlık politikaları izlemeye başlamıştır (Canatan, 2007). Bu durum Avrupalı devletlerin Türkleri de kendi eğitim sistemlerine katmalarını gerektirmiştir. Eğitim sisteminde entegrasyonda göçmenlerin sorunlarının kendi ana dillerini iyi bilmemekten kaynaklandı tespit edilince Türkiye'den bu konuda yardım istenmiştir. Bu çerçevede Türkçenin Avrupa'da yaşayan Türklere yabancı dil olarak öğretilmesi konusu gündeme gelmiş, çeşitli politikalar üretilmiş ve bu ihtiyaç giderilmeye çalışılmıştır.

Bir yandan yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretme çalışmaları sürerken bir yandan da hızlı bir artışla Türkiye'ye eğitim, sığınma ya da çalışma amacı ile gelen yabancıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Bu artış beraberinde büyük bir Türkçe öğrenme talebini de doğurmuştur.

Türk Dünyası Öğrenci Projesi ve Erasmus gibi çeşitli projelerle Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilere Türkçe öğretme gerekliliğiyle başlamış olan Türkiye'deki yabancılara Türkçenin öğretimi süreci, 1984 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı ilk TÖMER'in kurulması ile daha sistemli hale gelmiştir (Açık, 2008). Her geçen gün Türkiye'ye gelen yabancı öğrenci sayısının artmasına paralel olarak Türkçe Öğretim Merkezleri'nin (TÖMER) sayısı da artmıştır. Günümüzde sayısı 99'a ulaşan TÖMER'lerde binlerce yabancı öğrenci Türkçe öğrenmektedir (http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html).

TÖMER'ler dışında özel ve resmi kuruluşlara bağlı dil kursları, Türk Silahlı Kuvvetleri, üniversitelere bağlı dil okulları, uzaktan eğitim merkezleri, üniversitelerin yabancı diller bölümlerine bağlı birimler ve çeşitli imam hatip liselerinde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır (Karababa, 2010).

Yurt dışında ise Türkçenin öğretimi alanında Milli Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA gibi kurumların çalışmalarının yoğun olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler için kendi bünyesinden çeşitli branşlarda öğretmenleri görevlendirerek Türk öğrencilere "Türk Dili" ve "Türk Kültürü" dersleri verilmesini sağlamaktadır. Yunus Emre Enstitüsü ise çeşitli ülkelerde kültür merkezleri açarak hem Türk dilinin hem de Türk kültürünün yayılması için çalışmakta, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için okutman yetiştirmekte ve Türkçe yeterlilik sınavları yaparak alanda önemli hizmetler vermektedir.

Özetle Türkçe'nin yabancı dil öğretim süreci, devlet politikalarında hedeflenmemiş, belirli planlamalar ve stratejilerle sistematik olarak düzenlenmemiş, ortaya çıkan ihtiyaçlara acil çözümler üretmek suretiyle ilerlemiştir. Günümüzde de devletin ilgili organlarında Türkçenin dünya dili olarak öğretimini hedefleyen politikalarının tespit edilmiş olduğunu söylemek güçtür (Açık, 2008).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında politika eksikliği sorunun yanı sıra uygulama aşamasında da çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Herhangi bir dil öğretim sürecine başlarken öncelikle dil öğrenmek isteyen bireylerin ihtiyaçları tespit edilir. Bu ihtiyaçları en iyi şekilde karşılamak için ders programında hangi yaklaşım kullanılacağı, hangi yöntem ve tekniklere yer verileceği belirlenir ve program hedeflerine uygun şekilde ders kitapları hazırlanarak yabancı dil öğretimi gerçekleştirilir.

Ders kitapları, bir programa bağlı olarak kullanılan araçlardır. Ancak Türkiye’de yukarıda bahsedilen öğretim sürecinin tersine bir durum söz konusudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ihtiyaçlara bağlı olarak belirlenmiş hedefler ve kazanımlar çerçevesindeki programlarla değil, yazılan kitaplara göre yapılan planlar çerçevesinde yürütülmektedir (Kan, Sülüoğlu ve Demirel, 2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında bir öğretim programının olmayışı, birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiş bir problem olmasının yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda uygulamada karşılaşılan sorunların da temelini oluşturmaktadır. (Açık, 2008; Karababa, 2009; Kara 2011). Bu eksikliğin giderilmesine yönelik 2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından önemli bir çalışma yapılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı hazırlanmıştır. Bu çalışma, alandaki temel sorunlardan birinin giderilmesi için ilk adım olmasına rağmen henüz bütün TÖMER’lerde kullanılan ortak bir program haline gelmemiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında politika ve planlama eksikliğinin yanı sıra Türkçenin yapısından, öğretim elamanlarından, öğrencilerden, materyal eksikliğinden, ders kitaplarından vb. kaynaklanan birçok problem daha mevcuttur. Ancak temel problemlerden biri dünya dili Türkçe’nin en güzel şekilde öğretilmesi için etkili yöntemlerin kullanılmamasıdır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda birçok farklı yaklaşım ve yöntem denenmiş, etkileri test edilmiş, eleştirilmiş ve bu konuda bir birikim oluşmuşken Türkçe’nin öğretimi konusunda böyle bir kültürden bahsetmek mümkün değildir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, öğretimin kuramsal temellerini belirler. Bu sebeple kullanılan yöntemlerin temel prensiplerini, sınırlarını, sınırlılıklarını, kullanım şekil ve özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir (Memiş ve Erdem, 2013). Yabancılar Türkçe alanında hazırlanan birçok materyalde Avrupa Konseyi Diller İçin Başvuru Metni (DAOBM) ölçütlerinin temel alındığı ve iletişimsel dil öğretim yaklaşımının kullanıldığı

ibaresi yer alır ancak bu çerçevede hazırlanan ders materyallerinin, yöntemlerin kuramsal temellerinden yeterince pay alınarak ortaya konulduğunu söylemek biraz zordur. Daha çok ana hatlarıyla yöntemler hakkında bilgi sahibi olduğu ve yöntemlerin uygulamalarında yararlanılan materyallerden uyarlamalar yapıldığı görülmektedir (Durmuş, 2013).

Yabancıların Türkçe öğrenme talepleri arttıkça öğretim materyalleri ve öğretim ortamları çeşitlenmekte ve gelişmektedir. Bu gelişime ayak uydurma ve çağdaş öğretim yöntemlerini Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulama çabaları sürerken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır (Karababa, 2009). Bu sorunlar yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki bilgi eksikliğinden ya da bilinenleri öğretim ortamında yansıtırma aşamasında karşılaşılan çeşitli zorluklardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çağdaş dil öğretim yöntemlerini Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulayarak alana katkıda bulunacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Yabancı dil öğretim sürecinde dil becerileri önemli bir yer tutar. Bilindiği gibi okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi vardır. Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde birçok farklı yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemler öğrenilecek yabancı dilin hangi amaçlarla kullanılacağına göre bazen bir beceriyi ön plana çıkarmış diğerlerini geri planda bırakmıştır.

Latince, Yunanca ve Arapça gibi klasik dilleri öğretmek için kullanılan dilbilgisi-çeviri yönteminde okuma, yazma becerileri ve hedef dilin gramer kuralları ön planda tutulurken sözlü anlatıma gereken önemin verilmemiş olması bu duruma örnektir. Yine 1930'lu yıllarda Amerikan ordusundaki subayların gittikleri ülkelerin dilini en hızlı şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılan işitsel dilsel yöntemde konuşma ve dinleme becerisi ön planda tutulurken okuma, yazma becerileri ve dilbilgisi öğretimi geri planda kalmıştır (Memiş ve Erdem, 2013).

Günümüzde ise yaygın olarak kabul gören anlayış yabancı dilin iletişim kurmak amacıyla öğrenildiğidir. Bu anlayış çerçevesinde dilbilgisi kuralları etrafında işlenen yabancı dil dersleri iletişimsel yaklaşım bağlamında yeniden ele alınmıştır. İletişimsel yaklaşımda dil, bir amaç değil araçtır. Asıl amaç yazılı ve sözlü iletişimi sağlamaktır. Bu nedenle

dilin kuralları yerine, dilin kullanımı üzerinde durulan bu yaklaşımda dört temel dil becerisine de eşit düzeyde önem verilir (Hengirmen, 2011, s. 31).

İletişimsel yaklaşım çerçevesinde şekillenen yabancı dil derslerinde öğrenciden sadece hedef dilde doğru cümleler kurması değil ayrıca nerede kiminle nasıl konuşacağını ve ne zaman sessiz kalacağını bilmesi, toplumun farklı konumlarındaki kişilerle nasıl konuşulacağını öğrenmesi, konuşmaya başlamak için doğru zamanlamayı yapabilmesi, ricada bulunmak, emir vermek, öneri sunmak gibi farklı bağlamlarda hedef dili kullanması, öğrenilen dilin ait olduğu kültüre özgü el yüz hareketleri gibi sözel olmayan davranışları da öğrenmesi beklenir (Aktaş, 2005). Öğrencilere bu becerilerin kazandırılabilmesi için öğreticilerin Türkçeye hâkim olmalarının yanı sıra yabancı dil öğretimi ve dilbilim alanlarından da faydalanarak disiplinler arası bir yaklaşım geliştirmeleri gerekmektedir.

Dil vasıtası ile iletişim kurmak sözlü ve yazılı şekilde gerçekleştirilebilir. Ancak yabancı dili, o dilin konuşulduğu ülkede öğrenen bir birey için günlük yaşamda sözlü iletişim kurmak çok daha önemlidir. Bir dili bildiğinin ilk göstergesi o dili konuşmaktır. Aynı zamanda konuşma, yabancı dil öğrenen bireylerin en çok zorlandığı becerilerden biridir. Kan, Sülüoğlu ve Demirel (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı için okutman ve öğrenci görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarına katılan öğrencilerin tamamına yakınının en çok konuşma becerisini geliştirirken zorlandıklarını belirtirken okutmanların da büyük bir kısmının, öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirirken zorlandıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Yağmur Şahin, İşcan, Kana ve Koçer'in (2013) araştırmasına göre de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde, dinleme becerisinden sonra, konuşmayı ikinci zor beceri olarak algıladıkları belirtilmiştir.

Ülkemizde çeşitli sebeplerle bulunan yabancıların Türkçe yazılı ve sözlü iletişim becerisi kazanma ihtiyaçlarını karşılamak için Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlarda çağdaş dil öğretim yöntemlerini işe koşarak daha verimli bir öğretim ortamı sağlamak bu alanda çalışan bütün paydaşların üzerinde durması gereken önemli bir konudur.

1.1. Problem Durumu

2015 yılından beri Erciyes Üniversitesi Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretim Merkezi (ERÜ TÖMER) bünyesinde yarı zamanlı Türkçe okutmanı olarak görev yapan araştırmacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hem sahada çalışan hem de akademik araştırmalar yapan biridir. Çağdaş dil öğretim yöntem ve uygulamaları hakkındaki bilgi birikimi arttıkça kendisinin gerçekleştirdiği Türkçe öğretimi faaliyetlerini akademik bir gözle değerlendirmeye başlamıştır. Yaptığı gözlemler sonucunda derslerinde öğrencilerin sözel olarak aktif olmadığı, öğretmenin sürekli bilgi verici konumda olduğu, sınıf içi etkileşimin çoğunlukla soru cevap şeklinde gerçekleştiği ve bu sorulara genelde aynı öğrencilerin cevap verdiği bir sınıf resminin mevcudiyetini fark etmiştir.

Çeşitli sebeplerle Türkiye’de bulunan ve Türkçe öğrenmek maksadıyla ERÜ TÖMER’e başvuran her bireyin amacı kuşkusuz ki hem günlük hayatta hem de akademik alanda Türkçeyi kullanarak iletişim kurabilmektir. Ancak yukarıda bahsedilen uygulamalarla öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmek mümkün değildir.

Dil öğretiminde dört temel becerinin de eşit oranda geliştirilmesi gerektiği herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Ancak çeşitli sebeplerle yabancı dil olarak Türkçe derslerinde diğer dil becerilerine oranla konuşma becerisi üzerinde yeteri kadar durulmamakta, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek göz ardı edilmekte, konuşma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin bireysel çabasına bırakılmaktadır.

Bu durumun sebeplerinin başında kullanılan ders kitabı gelmektedir. ERÜ TÖMER’de Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanan Yabancılar İçin Türkçe kitap seti kullanılmaktadır ve bu kitapta yer alan etkinlikler öğrencileri isteklendirme, merak ve heyecan uyandırma, iletişimin sosyal unsurlarını fark ettirme ve onları aktif şekilde iletişime geçirme konusunda yeteri kadar verimli değildir. Kullanılan ders kitabının kur süresi içerisinde bitirilmesi zorunluluğu da konuşma becerisinin gelişmesini engelleyen sebeplerden bir diğeridir. Öğretim elemanları kitabı bitirme kaygısıyla öğrencilerin konuşmasına ancak kitaptaki metinlerin ve dil bilgisi konularının işlenmesinden arta kalan zamanlarda fırsat vermektedirler.

Eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanında da öğretmenler öğretim faaliyetlerinin lokomotifidir (Yüce, 2005). Öğretmenin bilgi, beceri ve öğrencilere karşı tutumu öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe alanında çalışan öğretmenlerin Türkçeye hâkim olmanın yanı sıra çağdaş dil öğretim yöntemlerini bilmesi ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre bu yöntem ve teknikleri seçerek uygulayabilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğretimde yaşanan eksiklikleri bilgi ve tecrübesi ile doldurabilecek niteliklere sahip olmalıdır. Ders kitabındaki eksiklikleri fark edip özgün materyaller geliştirmek, zamanla ilgili sorunların üstesinden gelebilmek için ders süresini daha verimli kullanmanın yollarını bulmak, ders boyunca öğrencileri aktif tutmak da öğretmenin sorumlulukları arasındadır.

Bu bağlamda “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma becerilerini geliştirmek için sınıf içi uygulamalar nasıl iyileştirilebilir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, A1-A2 seviyesi konuşma kazanımlarına yönelik iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma performansına etkisini saptamak ve bu etkinlikler sırasında ortaya çıkan sınıf içi süreçleri betimlemektir.

Bu bağlamda

- İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmedeki etkisi nasıldır?
- İletişimsel dil öğretimin yaklaşımını kullanan bir öğretmen olarak araştırmacının yaşadığı güçlükler ve iletişimsel yaklaşım hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Etkinliklerin uygulanışı sırasında sınıf atmosferi nasıldır?
- Öğrencilerin etkinliklere katılım düzeyleri ve etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
- İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan konuşma etkinlikleri uygulanırken ne gibi sorunlar meydana gelmiştir? soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı aynı zamanda uygulamada yaşanan bir problemi gidermek üzere harekete geçmiştir. Bu çerçevede, kullandığı ders kitabının içeriğini inceleyerek işe başlamıştır.

Kitapta yer alan konuşma etkinliklerinin içerik olarak Ortak Başvuru Metni'ndeki kazanımlara uygun olmasına rağmen işlevsellik açısından yetersiz olduğunu fark etmiştir. Sonraki adımda araştırmacı kendi öğretim etkinliklerine yönelik bir öz değerlendirme yapmış ve geleneksel bir öğretim tarzına sahip olduğunu ve derslerini genelde bilgi aktarımı odaklı yürüttüğünü tespit etmiştir.

Bu durumun iyileştirilmesi için araştırmacı hem ülkemizde hem de dünyanın birçok ülkesinde yabancı dil öğretimi programlarında temel alınan iletişimsel dil öğretim yaklaşımını yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi ve öğrencilerin günlük hayatta akıcı biçimde iletişim kurabilmelerine destek olmayı amaçlamıştır. Bunu gerçekleştirmek için, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik özgün etkinlikler tasarlamış ve uygulamıştır. Bu çalışmada bu etkinliklerin ders içindeki işleyişini ve öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine katkısını ortaya koymayı hedeflemiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın hem uygulamaya hem de alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulama açısından, çalışmanın ERÜ TÖMER'deki mevcut bir eksikliği gidermek için ilk adım olduğuna inanılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının olumlu olması durumunda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin genişletilerek kurum geneline yayılabileceği ve kurumdaki Türkçe öğretiminin daha kaliteli hale gelmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bir eylem araştırması olmasının çalışmaya katılan öğrencilere ve çalışmayı yürüten araştırmacıya çeşitli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin daha önce ihmal edilen bir alan olan konuşma becerisinin geliştirilmesi konusunda daha etkili bir öğretim sürecine katılma imânı bulmaları, farklı bir dil öğretim yöntemini tecrübe etmiş ve böylece konuşma becerilerini geliştirmiş olmaları araştırmacının katılımcılar açısından sağladığı faydalardır.

Araştırma yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında derinlemesine bilgi edinmek ve bu bilgileri kendi öğretim faaliyetlerinde uygulamak açısından araştırmacının öğretmen kimliğine oldukça büyük bir katkı sağlamıştır. Bu çalışma araştırmacının kendi

öğretim anlayışını fark etmesine, öğretmenliğindeki güçlü ve zayıf yönlerini görmesine, yeni bir yöntem denerken karşılaştığı sorunlarla baş etme konusundaki yeteneğinin artmasına, yeni yöntem ve teknikleri öğrenme ve uygulama konusunda daha istekli ve cesur olmasına olanak sunmuştur.

Alanyazını açısından çalışmanın önemine değinecek olursak İngilizce başta olmak üzere Batı dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yurt dışında köklü bir geçmiş vardır. Araştırmacılar ve öğretmenler yabancı dil öğretiminde birçok farklı yöntem denemiş, kendi uygulamalarını eleştirmiş ve yerine yenilerini üretmişlerdir. Bu da yabancı dil öğretiminde yöntem çeşitliliğinin oluşmasını sağlamıştır. İletişimsel yaklaşım ise 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır ve günümüzde çağdaş dillerin öğretiminde en yaygın kullanılan yöntem olarak varlığını sürdürmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ise Batı ile kıyaslandığında oldukça yenidir. Şeref'in (2013) belirttiği gibi Türkiye'de iletişimsel yaklaşımla ilgili çalışmaların varlığı İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça gibi çeşitli yabancı dillerin öğretimi alanlarında görülmektedir. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımla ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada iletişimsel yaklaşımın Türkçenin yabancılar öğretiminde kullanılmasının, uygulama süreci ve öğrenme durumlarının derinlemesine tespit edilmesinin alandaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Konuşma becerisi hem ana dili olarak Türkçe eğitimi alanında hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında sayıca az çalışmanın olduğu bir beceridir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında daha çok okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerine tez çalışması yapılmıştır. Bu çalışma, konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalara niceliksel olarak da katkı sunacağı için önemlidir.

Beacco'a (2007) göre Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde beceri yaklaşımı, teknikleri öğretme (stratégie) yaklaşımı, iletişimsel yaklaşım ve etkinlik yaklaşımı kullanılmaktadır (aktaran Güneş, 2011). Görüldüğü gibi iletişimsel yaklaşım Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde de benimsenen yaklaşımlardan biridir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında belirlenmiş bir programın olmayışı hâlâ önemli bir sorun olarak varlığını korumaktadır. Ancak alanda kuramsal temeller

şekillendikten sonra öğretim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirildiği önemli bir husus olacaktır. Bu noktada Türkçenin yabancılar için öğretiminde belirlenen temel hedeflere ulaşmakta öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarında yaşanan güçlükler ve bu güçlüklerin nasıl aşılacağına ilişkin çalışmalar yapılması kuvvetle muhtemeldir.

Hazırlanan bu çalışmanın iletişimsel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uygulanması sırasında karşılaşılan birçok durumu ortaya koymasının bu alanda çalışan akademisyenlere, kitap yazarlarına ve eğitmenlere örnek teşkil edeceği ve ileride yapılacak akademik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların gönüllü bir şekilde çalışmaya dâhil olduğu, kendi fikir ve ürünlerini açıkça ortaya koyduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmada elde edilen bulguların sadece mevcut çalışma grubu ve ortamını yansıttığı bu nedenle genellenemeyeceği varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda maddelenen sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılındaki etkinlik geliştirme aşaması ve 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde geliştirilen etkinliklerin sistematik şekilde uygulanması aşaması ile sınırlıdır.
2. Araştırma A1- A2 kur düzeyi ile sınırlıdır.
3. Araştırma sadece konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerle sınırlıdır.
4. Araştırma ERÜ TÖMER’de eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır.
5. Araştırmanın doğrudan veri toplanan katılımcı sayısı 17 öğrenci ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yabancı dil: 1. Ana dilinin dışında olan dillerden her biri. 2. Ana dilinin dışında öğrenilen uzmanlık dili (<http://sozluk.gov.tr/>)

Yaklaşım: “Dilin doğası, öğrenim ve öğretime yönelik birtakım varsayımlardır” (Antony, 1963).

Yöntem: “Seçilmiş bir yaklaşıma dayalı sistematik dil sunumunun genel planıdır” (Antony, 1963).

Teknik: “Yöntemle tutarlı dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olup sınıfta ortaya konan özel etkinliktir” (Antony, 1963).

İletişimsel yaklaşım: “İletişimsel dil öğretimi, dil öğretiminin amaçları, öğrenenlerin bir dili nasıl öğrendiği, öğrenmeyi kolaylaştıran sınıf etkinlikleri türleri ve sınıftaki öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri hakkında bir dizi ilke olarak tanımlanabilir” (Richards, 2006).

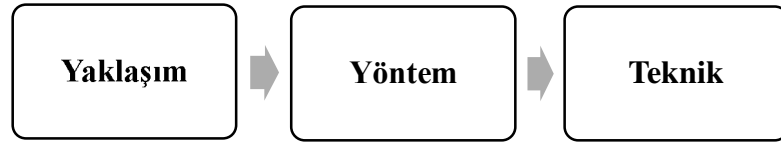
BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde öncelikle “yaklaşım, yöntem ve teknik” kavramları açıklanacak, sonrasında günümüze kadar kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinden kısaca bahsedilecek ve ardından teze konu olan iletişimsel yaklaşım ayrıntılı şekilde açıklanacaktır.

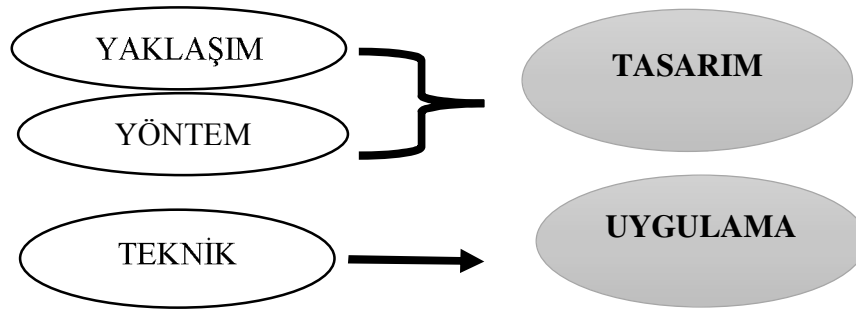
2.1. Yaklaşım- Yöntem- Teknik

Bu kavramlar hakkında iki temel tanımlamadan bahsedilebilir. Bunlardan ilki Anthony'nin 1963 yılında yaptığı tanımdır. “Anthony’ye göre ‘*yaklaşım*’, dilin doğası, öğrenim ve öğretime yönelik birtakım varsayımlardır. ‘*Yöntem*’, seçilmiş bir yaklaşıma dayalı sistematik dil sunumunun genel planıdır. ‘*Teknik*’, yöntemle tutarlı dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olup sınıfta ortaya konan özel etkinliktir” (Tosun, 2006).



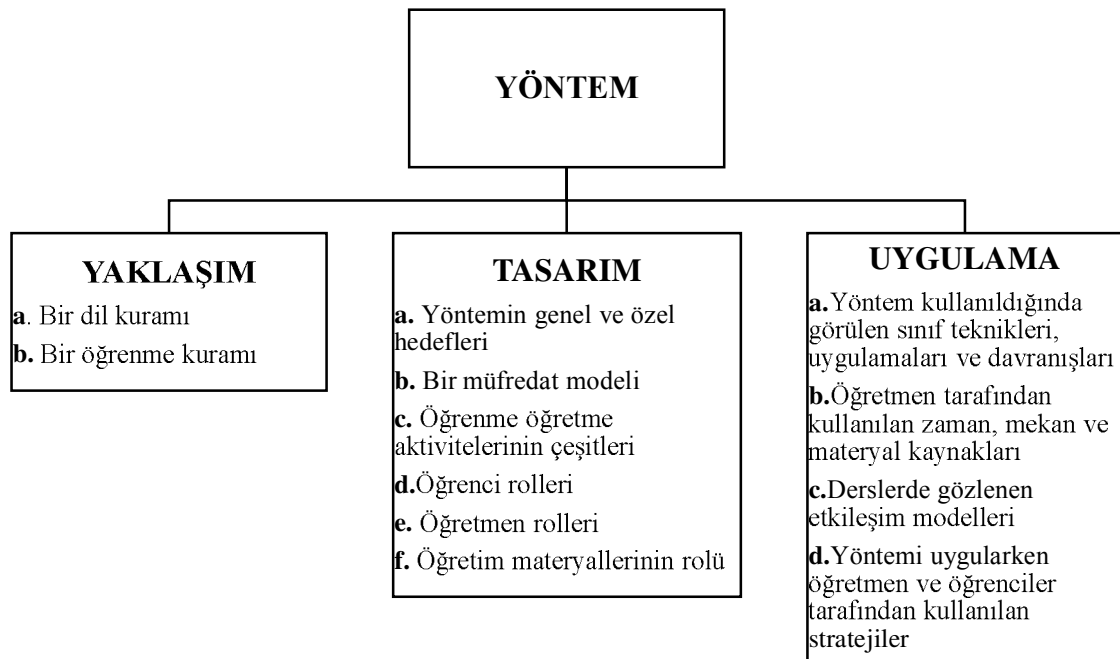
Şekil 1. Antony'nin Sınıflaması (www.slideshare.net)

Görüldüğü gibi Anthony yaklaşım, yöntem ve tekniği birbirinin alt basamakları olarak ifade etmiştir. Anthony'nin bu açıklamasını kullanışlı basit ve kapsamlı bir yol olarak niteleyen Richards and Rodgers (1999), onun yöntemin doğasına yeterince önem vermediğini düşünmektedir. Bu nedenle yaklaşım ve yöntem konusundaki tartışmaları ve analizleri daha kapsamlı hale getirmek için Anthony'nin orijinal modelini yenileyerek “tasarım” ve “uygulama” terimlerini de içeren yeni bir tanımlama yapmışlardır.



Şekil 2. Richard ve Rodgers'in Antony'nin Modelinde Yaptığı Değişiklikler
(www.slideshare.net)

Richard ve Rodgers'in modelinde yöntem ve yaklaşımın tasarım düzeyinde birleştiği görülmektedir. Bu düzeyde hedefler, müfredat içeriği, öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretim materyallerinin rolleri belirlenir. Uygulama aşaması, Anthony'nin modelindeki "teknik" seviyesine denk gelir. Ancak Richard ve Rodgers bu basamak için biraz daha kapsamlı bir terim olarak "Procedure (uygulama)" terimini tercih etmiştir. "Dolayısıyla, yöntem teorik olarak bir yaklaşımla ilişkilidir, örgütsel olarak tasarımlar tarafından belirlenir ve pratik olarak bir uygulama içerisinde gerçekleştirilir" (Richards ve Rodgers, 1999, s.14-28). Richard ve Rodgers'in tanımını aşağıdaki şekilde ayrıntılı olarak görmek mümkündür:



Şekil 3. Yöntemi Oluşturan Unsurlar (Richard ve Rodgers, 1999, s. 28).

Bu iki görüşü karşılaştıracak olursak Anthony yaklaşım yöntem ve tekniği birbirini kapsayan alt basamaklar şeklinde tanımlarken Richards ve Rodgers yöntemi yaklaşım, model ve uygulama sürecinden oluşan bir bütün olarak göstermektedir. Teknik ise uygulama sürecinin içerisinde yer almakta ve sınıf içinde yapılan etkinlikleri kapsamaktadır. Yukarıdaki tabloda sunulan bu çerçeveye bütünlüklü bir modeldir. Her dil öğrenme yönteminin bütün bu alt basamakları karşılaması çok zordur. Bu nedenle yöntem ve yaklaşım farkının anlaşılması gerekmektedir. Her yaklaşımın bir yönteme dönüşmesi gerekmez. (Yaylı, 2004)

Bu tabloyu içerik açısından ele alacak olursak yabancı dil öğretim yaklaşımları bir dil kuramı ve bir öğrenme kuramının birlikteliğinden meydana gelmektedir. Dilin yapısıyla ilgili üç temel kuramdan bahsedilebilir: yapısalcı, işlevsel ve etkileşimsel. Dil, yapısalcı görüşe göre birbiriyle yapısal olarak ilişkili elemanların oluşturduğu bir sistem, işlevsel görüşe göre işlevsel anlamların aktarıldığı bir araç, etkileşimsel görüşe göre ise bireyler arası etkileşimin ve sosyal iletişimin sağlandığı bir araç olarak ele alınır.

Öğrenme ve öğretimin çeşitli kuramlar tarafından nasıl tanımlandığına bakacak olursak karşımıza aşağıdaki tanımlar çıkmaktadır: Öğrenme;

- Deneyim ya da uygulama sonucunda meydana gelen davranış değişikliği,
- Bilginin edinilmesi,
- Çalışma yoluyla elde edilen bilgi,
- Eğitim, öğretim, veya deneyim yoluyla bilgi veya beceri kazanma olarak;

Öğretme ise;

- Bilgi edindirme süreci,
- Davranışın değiştiği, şekillendiği veya denetlendiği bir işlem,
- Geniş bir yelpazedeki kaynaklara dayanan deneyimlere dayalı bireysel bir anlayış oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır.

(<https://www.slideshare.net/ElihSutisnaYanto/approach-method-and-technique-in-language-learning-and-teaching>)

Dilin yapısı ve öğrenme kuramlarında meydana gelen bakış açısı değişiklikleri yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin oluşmasına ve değişmesine neden olan başlıca kaynaklardandır. Örneğin dili yapılardan meydana gelen bir sistem, öğrenmeyi ise davranış değişikliği olarak ele aldığımızda yabancı dil öğretiminde hedefler bu yapıların

öğrencilere kazandırılması olarak belirlenir. Bu hedeflere bağlı olarak dilin yapısal özellikleri temelinde bir öğretim programı yapılır, bu yapıları öğrencilere kazandırmayı amaçlayan etkinlikler hazırlanır ve bu etkinlikler çeşitli şekillerde öğrencilere aktarılır. Ancak dili bir iletişim aracı olarak ele aldığımızda yabancı dil öğretiminin hedefi kendiliğinden değişecek ve öğrencilerin iletişim kurmasını sağlamak olacaktır. Bunu sağlamak için hazırlanan etkinliklerde dilin yapısal özelliklerinden çok öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçları ön planda tutulacak, öğretim materyalleri, öğretmen ve öğrenci rolleri de bu bağlamda değişecektir.

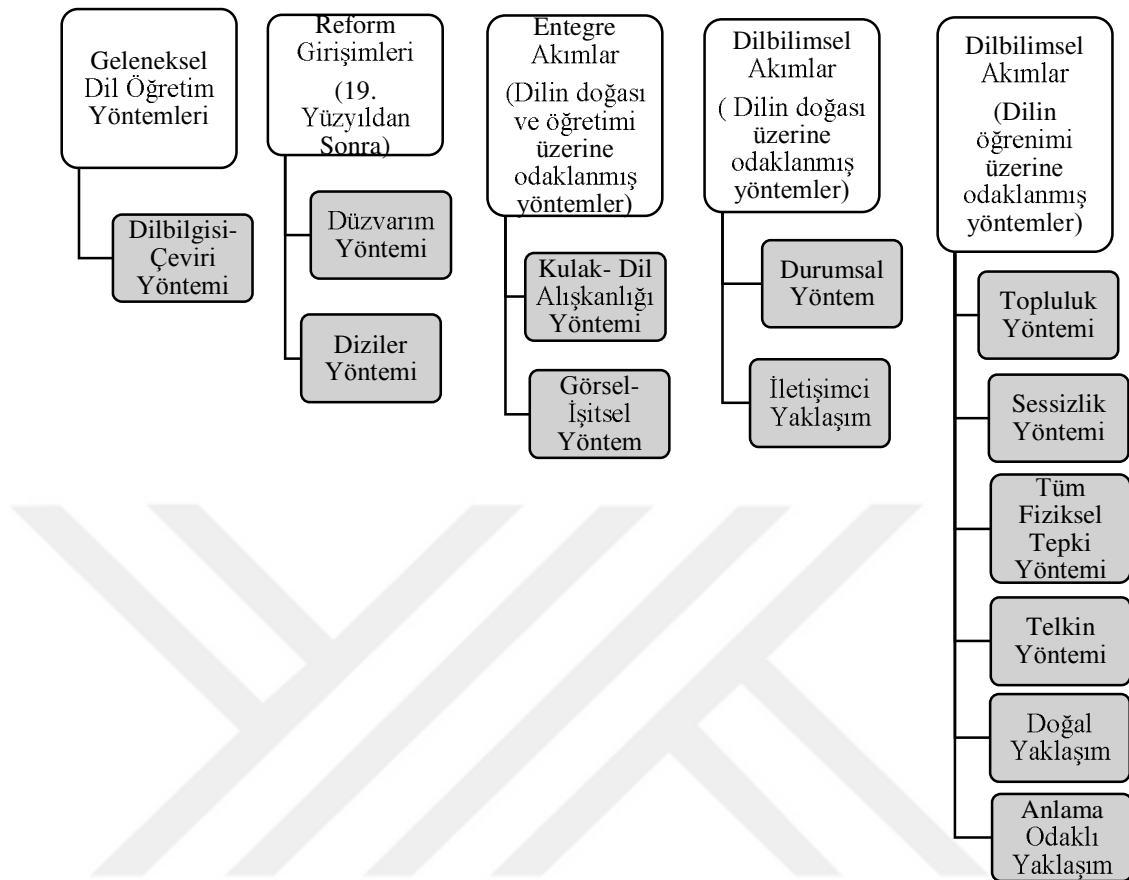
2.2. Geçmişten Günümüze Kadar Kullanılan Başlıca Dil Öğretim Yöntemleri

İlkçağlardan günümüze daha etkili bir yabancı öğretimi için sayısız, iddialı, farklı, birbirleriyle iç içe girmiş birçok yaklaşıma, yonteme ve tekniğe başvurulduğu bilinmektedir. Bunlar bir dilin daha sistemli ve daha etkili bir biçimde öğretilmesine katkı sağlayan, ortaya çıktıkları dönemlerin çağdaş eğitim-öğretim kuramlarından, öğrenme ihtiyaçlarından, toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmelerinden beslenen kurallar bütünüdür. Dil öğretim tarihine baktığımızda farklı yerlerde ve farklı amaçlarla birçok yonteme başvurulduğu görülmektedir. Bu yöntemlerin bazıları bireysel, bazıları yöresel, bazıları bölgesel, bazıları da ulusal düzeyde etkili olmuşlardır. (Kuşçu ve Karan, 2017).

Demirel (2014, s.36), Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Konseyi'nin 1982 yılında ortaklaşa düzenlediği, "Yabancı Dil Öğretim Programları" adlı seminerde Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından belirlenen temel dil öğretim yöntemlerinin şunlar olduğunu belirtmiştir:

- Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi,
- Düzvarım Yöntemi, (Direct Method)
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, (Cognitive-Code Approach)
- Doğal Yöntem, (Natural Method)
- İletişimci Yaklaşım, (Communicative Approach)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Kuşçu ve Karan (2017) ise çalışmalarında Claude Germain'nin "Dil Öğretiminin 5000 Yıllık Gelişimi" adlı kitabında yer alan başka bir sınıflamayı aktarmıştır:



Şekil 4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Sınıflaması (Kuşçu ve Karan, 2017)

Germain'in yukarıdaki sınıflamasında "Dilbilimsel Akımlar" başlığı altında yer alan yöntemleri Şahin ve Acar (2013) çalışmalarında "Alternatif Yöntemler" olarak isimlendirmiş ve bu yöntemlerin dilbilimsel dayanaklarının olmadığını ya da bu dayanakların yetersiz olduğunu söylemişlerdir.

"Bu yöntemlerin ortak yanı, öğrenmeyi psikolojik temellere dayandırmalarıdır. Sosyopsikoloji, Psikoterapi, Grup Dinamiği (Grupla Dil Öğretimi, İnsancıl Yaklaşım), Bireysel Psikoloji (Sessizlik Yöntemi), Algılama Psikolojisi (Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi), Telkin, Hipnoz ve Hafıza Psikolojisi (Telkin Yöntemi). Bu yöntemlerin dilbilimsel dayanakları ya yoktur (Grupla Dil Öğretimi) ya da yetersizdir. Yeni ve alternatif olarak gösterilen birçok unsur, geleneksel öğretim yöntemlerinde de mevcuttur. Ama bunun yanında dersin müzik, gevşeme alıştırmaları, ve sınıfın düzenlenmesi (Telkin Yöntemi), yardımcı çevirmen (Grupla Dil Öğretim Yöntemi), özel öğrenme materyallerinin kullanılması (sessizlik Yöntemi) ve anlamayı pekiştirmek için dil dışı davranışların vurgulanması (Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi) yenilik olarak görülebilir. Çoğu zaman ders içeriği rastgele ve toplumun gerçeklerinden uzaktır. Yöntemlerin

işlerliği genellikle başlangıç safhasıyla sınırlıdır. Konular ilerledikçe bu yöntemlerin işlemediği görülmektedir.” (Şahin ve Acar, 2013, s.68).

Bu çalışmada etki alanları ve uygulanabilirliklerinin kısıtlı olması nedeniyle yukarıda sözü edilen “Alternatif yöntemler” in ayrıntılarına yer verilmeyecek sadece yabancı dil öğretimi alanında kabul görmüş temel dil öğretim yöntemlerinden bahsedilecektir.

2.2.1. Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi

Kökleri Latince öğretiminin oldukça yaygın olduğu 16. yüzyıla kadar dayanan dil bilgisi-çeviri yöntemi 1940'lara kadar Avrupa'da yabancı dil öğretiminde en yaygın kullanılan yöntemdir. Bu yöntemin ortaya çıkışındaki temel prensip dil bilgisi kurallarına ve dilin sistemine hâkim olan bireyin aynı zamanda dile de hâkim olacağı düşüncesidir. Bu sebeple dersin büyük bir bölümü dil bilgisi aktarımına ayrılır (Şahin ve Acar, 2013, s. 59).

Dil bilgisi öğretiminde tümevarım kullanılır ve başlangıçta metinlerdeki gramer kalıplarına öncelik verilir. Öğretim ilerledikçe daha karmaşık gramer yapıları geniş dil bilgisel açıklamalarla birlikte verilir. Dilin kurallarını öğretmek ve bu kurallar vasıtasıyla doğru çeviri yapabilmek bu yöntemin temel amacıdır (Memiş ve Erdem, 2013).

Bu yöntemde “cümle” öğretimin temel unsurudur. Cümle düzeyinde çözümlenmelerle ilgilenilir. Cümlenin nasıl oluşması gerektiğine dair kurallar tarif edilir. Ancak dil bilgisi kurallarının öğretiminde örnek cümlelerden oluşan belirli bir bağlam veya bütünlük söz konusu değildir ve örnek cümleler genellikle birbirinden bağımsız cümlelerdir (Şahin ve Acar, 2013, s. 60).

Bu yöntemde sınıf içi etkinlikler bir metin etrafında planlanır. Seçilen metin öğrenilmek istenen dilde edebi bir değere sahip olmalıdır. Metin ana dile çevrilir, anlaşılmayan kelimeler ve yapılar öğrencilerin ana dili kullanılarak açıklanır. Hedef dil sınıf içi etkileşimde pek kullanılmaz. Metni anlama etkinlikleri soru cevap yöntemi kullanılarak gerçekleştirilir ve metinde geçen gramer yapıları üzerinde alıştırma yapıları.

Hengirmen'e (2011, s. 19) göre dil bilgisi-çeviri yöntemi ile dil öğrenen kişi, daha çok yazma ve okuma becerileri yönünden ilerleme kaydeder. Fakat konuşma ve dinleme

becerileri yönünden problem yaşar. Bu yöntem telaffuz konusunu pek fazla önemsemez. Asıl amaç diller arasındaki çevirinin doğruluğudur. Bu yöntemin olumsuz yönlerinden biri de öğrencinin, ana dilinin dil bilgisi kurallarına hâkim olduğunun varsayılmasıdır. Eğer kişinin ana dilinin grameri konusunda herhangi bir konuda bilgi eksikliği varsa bu yöntemle hedef dili öğrenebilmesi mümkün değildir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.2.2. Doğal Yöntem (The Naturel Method)

Dil bilgisi- çeviri yöntemiyle dil öğrenen bireyler kolaylıkla hedef dilden ana diline çeviri yapabilirler ve genellikle hedef dilin gramer yapısı hakkında iyi bir bilgi birikimine sahiptirler. Fakat onlar doğal bir biçimde hedef dili konuşamazlar ve anlayamazlar. Zaten dilbilgisi- çeviri yönteminde öğrencilerden beklenen de bu değildir (Terrel, 1982). Doğal dil öğretim yönteminde ise öğrenciden beklenen şey onun hedef dilde o dili konuşan bireylerle iletişim kurabilmesidir.

Doğal yöntem, yabancı dil öğretmeni olan Tracy Tarrel ile dilbilimci Staphen Krashen'in 1983 yılında yayımladıkları "The Natural Approach" isimli kitapla dil öğretimi alanında yerini almıştır. Bu yöntem Krashen'in ikinci dil edinimi ile ilgili teorileri ve Tarrel'in öğretmenlik uygulamalarından elde ettiği tecrübelerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Mani, 2016).

Bu yaklaşıma göre anlamlı bir iletişim kurmak dilin öncelikli işlevidir ve bireyin iletişimsel yeteneklerini geliştirmek temel hedeftir. Bu nedenle doğal yöntemin iletişimsel yaklaşımın bir örneği olduğu söylenebilir (Krashen ve Terrel, 1983, s.17). Doğal yöntem kendinden önceki dilbilgisi- çeviri yöntemi ya da işitsel-dilsel yöntem gibi klasik yöntemleri reddetmektedir. Krashen ve Tarrel'e göre bu yöntemlerdeki temel problem onların dil edinimi ile ilgili gerçek teoriler yerine dilin yapısı hakkındaki teorilere dayanmasıdır. Ancak doğal yöntemin belirli bir dil kuramına dayandığını söylemek de mümkün değildir. Doğal yöntemde "anlam"a öncelik verilmektedir. Anlamın sağlanmasında da "kelime"nin önemi vurgulanmaktadır. Bu yöntemde dil esasen sözcüktür ve gramer sadece bu sözcüklerin mesaj üretmek için nasıl kullanılacağını belirler (Mani, 2016).

Doğal dil öğretim yöntemi Krashen'in dil edinim teorisindeki görüşler temel alınarak şekillenmiştir. Bu teorinin beş genel varsayımı vardır. Bunlar:

1. Edinme veya öğrenme varsayımı (The acquisition or learning hypothesis)
2. Düzeltme varsayımı (The monitör hypothesis)
3. Doğal sıra varsayımı (The natürel order hypothesis)
4. Girdi varsayımı (The input hypothesis)
5. Duygusal süzgeç varsayımı (The affective filter hypothesis) (Krashen, 2009)

- **Edinme veya öğrenme varsayımı (The acquisition or learning hypothesis)**

Bu varsayıma göre “edinme” ve “öğrenme” hedef dilde beceri geliştirmek için kullanılan iki ayrı yoldur. Edinme çocukluktaki dil gelişimiyle paralellik gösterir. Edinme, dilin anlaşılması ve dilin anlamlı iletişim için kullanılması yoluyla dil yeterliliğinin doğal gelişimini içeren bilinçsiz bir sürece işaret eder. Öğrenme ise edinimin tersine dilin kuralları hakkındaki bilinçli bir sürece atıfta bulunur. Formal eğitim öğrenmenin meydana gelmesi için gereklidir ve hataların düzeltilmesi öğrenilen kuralların gelişmesinde yardımcı olur. Bu varsayıma göre öğrenilmiş kurallar bir edinim olamaz ve öğrenme edinmeyle aynı değere sahip değildir (Richards ve Rodgers, 1999, s.131).

- **Düzeltme varsayımı (The monitör hypothesis)**

Bu varsayıma göre edinim, bireylerin ikinci bir dilde konuşmaya başlamasını sağlar ve akıcılıktan sorumludur. Öğrenmenin ise tek bir işlevi vardır: düzeltme. Bu varsayıma göre kurallar ve bilinçli öğrenmeler ikinci dil performansında sadece sınırlı bir rol oynar. İkinci dil öğrenenler bilinçli öğrenmelerini sadece üç koşul bir araya geldiğinde kullanabilirler. Bunlar, öğrencinin öğrenilmiş kuralları seçip, uygulayabilmesi için gerekli olan ‘zaman’, ‘yapımın doğruluğuna odaklanma’ ve ‘kuralların bilinmesi’dir (Krashen, 2009, s. 15).

- **Doğal sıra varsayımı (The natürel order hypothesis)**

Bu varsayıma göre dilbilgisi kuralları tahmin edilebilir bir düzende ilerlemektedir. Araştırmalara göre bazı kurallar ve gramer yapıları diğerlerine göre daha önce öğrenilmektedir. Ana dili edinimindeki bu sıra ikinci dil ediniminde de benzerlik göstermektedir. Hatalar dil edinim sürecindeki doğal gelişimin işaretleridir ve ana dili her ne olursa olsun öğrenciler benzer hataları yapmaktadırlar (Richard ve Rodgers, 1999, s.132).

- **Girdi varsayımı (The input hypothesis)**

Bu varsayıma göre dil en iyi şekilde öğrencinin yeterli miktarda anlaşılır girdiye maruz kalması sonucu elde edilir. Bunun gerçekleşebilmesi için de girdinin sadece sayıca zengin olması yetmez aynı zamanda öğrencinin seviyesinin biraz üstünde olmalıdır (Mani, 2016).

- **Duygusal süzgeç varsayımı (The affective filter hypothesis)**

Bu varsayıma göre duygusal değişkenler ikinci dil edinmedeki başarı üzerinde oldukça etkilidir. Bu değişkenler başlıca üç başlık altında toplanacak olursa ikinci dil ediniminde motivasyon, özgüven ve kaygı olmak üzere üç temel duygusal faktörden bahsedilebilir. Bu varsayıma göre motivasyonu yüksek, kendine güvenen ve kaygı düzeyi düşük öğrenciler dil edinimine daha açıktır (Krashen, 2009, s. 32).

Varsayımlar dikkate alındığında, doğal yaklaşımın dil öğretimi için sunduğu öneriler şunlardır:

- Öğrenciye mümkün olduğunca algılanabilir girdi sunulmalıdır.
- Anlamaya yardımcı her şey önemlidir. Gramer yapıları yerine bolca kelime öğretimi yapmak ve görsellerden yararlanmak daha kullanışlıdır.
- Sınıf içi uygulamalarda dinleme ve okuma becerilerine daha fazla ağırlık verilmelidir. Konuşmanın kendiliğinden ortaya çıkmasına izin verilmelidir.
- Duygusal filitreyi düşürmek için öğrencilerin kurallar yerine anlamlı iletişim üzerinde çalışmalarına dikkat edilmelidir.
- Girdi, ilginç ve ilgi çekici; sınıf ortamı rahat ve güvenilir olmalıdır. (Richard ve Rodgers, 1999, s.133-134)

Doğal yaklaşımda öğrenci bir ‘algılanabilir girdi işlemcisi’ olarak görülür. Öğrenci, kendi düzeyi üzerindeki girdileri aldıktan ve bu girdilerin konuşması için yeterli olduğuna inandıktan sonra konuşmaya baslar. Özellikle, duygusal-süzgeç varsayımına (Affective Filter Hypothesis) göre öğrenci hiçbir şeye zorlanmaz ve öğrenci kendini hazır hissedince konuşur (Yorulmaz, 2009).

Bu yaklaşımda öğrenciye sunulan girdilerin kaynağı öğretmendir. Sınıf atmosferinin gereken düzeyde ve şekilde olmasından sorumlu kişi de öğretmendir. Öğretmen, öğrencileri konuşmak için zorlamaz ve öğrencilerin hatalarını düzeltmez. Sınıf içi

etkinliklerin seçimi ve düzenlenmesi de öğretmene aittir. Gerçek yaşam dilinin sınıf ortamına aktarılması, hümanist bir yaklaşım olması, iletişimin öne çıkarılması, anlamlı öğrenmeye önem vermesi gibi sebeplerden dolayı, doğal yaklaşım dil öğretim tarihi içerisinde önemli bir yer tutmuştur. Ancak sadece sınıf ortamındaki öğrenmeyle ilgilenmesi ve sorumluluğun çoğunu öğretmene bırakması açısından eleştirilebilir (Yorulmaz, 2009).

2.2.3. Direkt/Dolaysız Yöntem (The Direct Method)

Yabancı dili, dil bilgisi kurallarını ezberletmeden, açıklamalar yapmak için ana dilinden yararlanmadan ama hedef dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurularak öğretim yolu “direkt yöntem” adını alır. Bu yöntem 19. yüzyılın başından sonuna değin yaygın olarak kullanılan dil bilgisi-çeviri yöntemine bir tepki ve doğal yöntemin bir uzantısı olarak 20. yüzyılın başında ortaya çıkıp, bu yüzyılın ilk yarısında çok geniş ölçüde kullanılmıştır (Demircan, 2005, s.171).

Direkt yöntem ve doğal yöntem terimleri zaman zaman birbiri yerine kullanıldığı için çoğunlukla karıştırılmaktadır. Her iki yöntemin benzerlikleri olmasına rağmen temel prensipler açısından bu yöntemler birbirlerinden farklıdır. Doğal yöntemin kurucuları Krashen ve Tarrel iken direkt yöntemin temellerinde Gouini L. Saueveur, Berlitz gibi isimlerin görüş ve uygulamaları yer almaktadır.

Demircan’a (2005, s.171) göre yöntemin biçimlenmesinde Hebartçı eğitim görüşü, Gestalt ruhbilimi ve Humboltçu dil kültür yorumu etkili olmuştur. Dil önce kulakla işitilmeli, konuşmayla pekiştirilmeli ve elle okunup yazılmalıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler dolaysız yöntem tarafından ortaya atılmıştır. Bu yöntemle birlikte dil öğretimine yeni bir öge olarak Gouin tarafından geliştirilen fiziksel etkinlik (yaparak öğrenme) eklenmiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

Sauveur ve direkt yöntemin diğer temsilcilerine göre, anlam doğrudan doğruya gösteri ve eylem yoluyla iletilirse yabancı dil, çeviri ya da öğrenenlerin ana dili kullanılmaksızın öğretilir. F. Franke’ye (1884) göre ise dil en iyi sınıf içinde aktif şekilde kullanılarak öğretilir. Öğretmenler gramer kurallarının kullanımı üzerine analitik açıklamalar yapmak

yerine, yabancı dilin sınıf içinde direkt ve kendiliğinden kullanımını için öğrencileri cesaretlendirmelidirler. Bilinmeyen kelimeler bilinen kelimelerin yardımıyla, jest, mimik ve pandomim yaparak ya da resimler göstererek öğretilbilir (aktaran Richards ve Rodgers, 1999, s. 9-10).

Direkt yöntem Fransa ve Almanya'da yaygın olarak kullanılmıştır. Amerika'da ise bu yöntem Sauvœur ve Berlitz'in başarılı dil okulları sayesinde yaygın bir şekilde bilinir olmuştur. Berlitz'in dil okullarında kullanılan yöntem direkt yöntem olsa da o, yönteme kendi adını vermeyi tercih etmiştir. Bazı kaynaklarda geçen Berlitz yöntemi yeni bir dil öğretim yöntemi olmayıp direkt yöntemin başarılı bir uygulamasıdır denilebilir (Richard ve Rodgers, 1999, s.9). Direkt yöntemin uygulamalarındaki temel prensipler şunlardır:

- Sınıf içindeki talimatlar özellikle hedef dilde verilmelidir.
- Sadece günlük dilde kullanılan kelime ve cümleler öğretilmelidir.
- Sözlü iletişim becerileri öğretmen-öğrenci arasında küçük ve yoğun sınıflarda soru- cevap şeklinde dikkatlice organize edilmelidir.
- Gramer tümevarım yoluyla öğretilmelidir.
- Yeni öğretilecek konular sözlü olarak tanıtılmalıdır.
- Somut kelimeler obje ve resim gösterilerek ya da taklit yoluyla öğretilbilir, soyut kelimelerin öğretiminde ise çağrışımdan faydalanılmalıdır.
- Konuşma, dinleme ve anlama becerileri geliştirilmelidir.
- Doğru telaffuz ve gramer vurgulanmalıdır. (Richard ve Rodgers, 1999, s.10)

Direkt yöntem yabancı dil öğreniminin de ana dili edinimine benzer şekilde gerçekleştiğini varsayar. Bu nedenle yabancı dil öğrenen bireyleri yaşı kaç olursa olsun bir bebeğin ana dilini öğrenirken geçirdiği süreçlerin benzeri süreçlere tabi tutar. Ancak yetişkin bireylerin artık dil hakkında bir becerileri vardır ve bunu yok saymak çoğunlukla zaman kaybına neden olur.

Bu yöntemin en büyük dezavantajı öğretmen merkezli olmasıdır. Direkt yöntemde öğretmen, hedef dili ana dili olarak konuşan ya da o yabancı dili çok iyi kullanan biri olmalıdır yoksa yöntem başarıyla uygulanamaz. Ayrıca ders kitabının olmayışı ve öğretmenin üzerine çok fazla yük bindirmesi açısından yorucu ve öğretmeni tüketici bir yöntemdir (Demircan, 2005, s.173).

Öğrenilen dilin dilbilgisi kurallarını yeterli düzeyde öğretmeden, öğrenciden iletişim kurması beklendiği için, öğrenci daha hızlı konuşma becerisini kazanır. Fakat bunu hedef dilde öğrendiği kelimeleri kendi ana dilinin mantığına uydurarak yaptığı için dil bilimsel ve anlamsal problemler yaşanabilir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.2.4.İşitsel- Dilsel Yöntem (The Audio- Lingual Method)

Bu yöntem 1930'lu yıllarda Amerikan ordusunun askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kalması ve bilinen yöntemlerle yeterli sonucun alınamaması neticesinde ordudaki askerlere en hızlı şekilde yabancı dilleri öğretmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle askerî yöntem olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntem, öğrenme kuramı olarak davranışçı (Skinner), dilbilim kuramı olarak ise yapısalcı (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) görüşlerin etkisinde gelişmiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

Davranışçı psikologlara göre yabancı dil öğreniminde alışkanlıklar çok önemlidir. Her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Önce bu yapıyı belirleyen temel tümceler öğretilmeli, sonra da bu tümcelere benzer yeni tümceler üretilmelidir (Hengirmen, 2011, s. 23-24).

Yöntemi biçimlendiren başlıca ilkeler şunlardır:

- “Dil konuşmadır, yazma değildir.” öğrenci duymadıklarını söylemez, söylemediklerini okumaz, okumadıklarını yazamaz. Dil becerilerinin sırası ileri düzeye erişilinceye kadar “dinlediğini anlama”, “konuşma”, “okuduğunu anlama” ve “yazma” olarak ilerlemelidir.
- “Dil bir alışkanlıklar düzenidir.” öyleyse dil öğretiminde alışkanlık oluşturan etkinliklerin kullanılması gerekir. Diyaloglar sürekli tekrarlanarak ezberlenir, yapıların kullanımı örgü alıştırmaları kullanılarak otomatikleştirilir.
- Dil üzerinde bilgi vermek yerine dilin kendisi öğretilmelidir.
- “Dil, onu konuşanların söyledikleridir.” bu nedenle toplumun konuştuğu güncel dil öğretilmelidir.
- Yapısal dilbilimcilere göre her dilin kendine göre bir yapısı vardır. Bu nedenle bazı diller birbirine benzer, bazı diller çeşitli yönleriyle birbirinden ayrılır. Anadilimize benzeyen dilleri daha kolay öğreniriz. Diğer dillerde ise ayrılıklar nedeniyle zorlanırsınız. Dil öğretiminde bu farklılıklar saptanmalı ve öğretim zorluklarını kolaylaştırıcı alıştırmaya ve uygulamalara yer verilmelidir.

- Yabancı dil öğretirken anadilden hiç yararlanmamak doğru değildir. Diyaloglar öğretilirken anadili ile bazı açıklamalar yapılmalıdır. Ancak, bu açıklamalar yapılırken fazla ince ayrıntıya inilmeden sadece diyalogun anlamını açıklayacak biçimde çevirisi verilmelidir.
- “Anadilde konuşan birinin bir yandan yapıları düşündüğü öte yandan da yanıtı oluşturduğu görülmemiştir.” o nedenle dilbilgisi- çeviri yönteminde kullanılan alıştırmalar türleri burda kullanılmaz. Yapıların öğretilmesinde kullanılan örgü alıştırmaları tümevarım yoluyla öğretilir. Önce dilin yapısını veren cümleler öğretilir sonra bunların alıştırmaları yapılır. Böylece yabancı dili konuşurken ana dilindeki hıza erişilmeye çalışılır (Demircan, 2005, s.184-185; Hengirmen, 2011, s.24-25).

Bu yöntemde öğrencilerden beklenen şey hedef dilde düşünme duraksamaları olmadan otomatik olarak iletişim kurabilmeleridir. Öğretmenler sınıf içinde orkestra şefi gibi görev yapmakta ve öğrencilerin dil davranışlarını yönetmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerine iyi bir model olmak zorundadır. Öğrenciler öğretmeni ya da onun dinlettiği ses kayıtlarındaki konuşmacıları taklit ederler. Derste öğretmenin komutlarını takip eder mümkün olduğunca doğru ve hızlı cevap vermeye çalışırlar (Larsen-Freeman, 2000, s.45).

İşitsel-dilsel yönetimle bir yabancı dili öğrenen öğrenciler cümleleri dinleyip sürekli tekrar ettikleri için dili mekanik olarak öğrenirler. Bu da dili yalnızca kalıplar dâhilinde konuşabilmeye neden olur. Yeni kelimeler ve kalıplar bir bağlam çerçevesinde öğretildiği için öğrenciler bunları bağlam dışında anlamakta ve kullanmakta güçlük çekmektedirler. Ayrıca öğrenciler, dili tekrar yoluyla belli kalıplar içinde öğrendikleri için, onu yaratıcı bir biçimde kullanamazlar (Memiş ve Erdem, 2013).

2.2.5. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi (The Oral Approach and Situational Language Teaching)

Durumsal dil öğretimi günümüzde sıklıkla kullanılan bir terim değildir ancak 1930-1960 yılları arasında İngiliz uygulamalı dilbilimciler Harold Palmer ve A.S. Hornby tarafından geliştirilmiş günümüzde de hala bazı dil kurslarında kullanılan bir yaklaşımdır. Sözel yaklaşımı diğer yaklaşımlardan farklı kılan unsurlar kelime öğretimi konusuna önem vermesi ve bilimsel prensiplere dayanarak dil öğretimini amaçlamasıdır. Bu yaklaşımın öncüleri kelime sıklığı çalışmaları yaparak dil kursu müfredatı planlanırken hangi

kelimelerin seçilmesi gerektiğine dair bilimsel temeller oluşturmuşlardır. Kelime seçimindeki bu yaklaşım dil bilgisi kurallarının öğretimine de yansımış dilbilimciler İngiliz dilinin temel cümlelerinde yer alan gramer yapılarını belirlemişlerdir. Bu yaklaşım kitap yazarları için iyi bir kaynak oluşmasını sağlamıştır. Özetle durumsal dil öğretimi alanında çalışan bilim adamları İngilizce öğretiminde hangi sözcüklerden ve hangi gramer kalıplarından başlanması gerektiği konusunda bilimsel bir kaynak sunmuşlardır. (Richards ve Rodgers, 1999, s.31-33)

Sözel yaklaşım da işitsel-dilsel yöntem gibi dil kuramı olarak yapısalcılığa, öğrenme kuramı olarak da davranışçılığa dayanmaktadır. Sözel yaklaşımda yapısalcı bir izlen ve sözcükler listesi takip edilerek, yapılara uyan sözcükler seçilir ve yapılar tümce içinde öğretilir. Öğretim esnasında öğrencilerden öğretmeni dinlemesi, dinlediklerini tekrar etmesi ve öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermesi beklenir (Richards ve Rodgers, 1999, s.37-38)

Sınıf ortamında kontrol öğretmendedir ve öğretmen bir model olarak öğrenciler tarafından taklit edilir. Sözel yaklaşım, öğretmenin sınıf içi etkinlikleri seçip düzenlemesi, ders akışını ayarlaması gibi sebeplerden dolayı öğretmen odaklıdır. Derslerde ağırlıklı olarak, bir ders kitabı ve görsel malzemeler kullanılır. Sözel yaklaşımın özellikleri genel anlamda şu şekilde özetlenebilir:

- Dil öğretimine konuşma ile başlanır, daha sonra yazı dili gelir.
- Öğretim esnasında hedef dil kullanılır.
- Hedef dile ait öğretilecek konular durumlar içinde sunulur ve çalışılır.
- Hedef dile ait kurallar kolaydan zora doğru derecelendirilerek öğretilir.
- Öğrenci yeterli dil bilgisi ve sözcük bilgisini kazandıktan sonra okuma ve yazma becerilerine geçilir. (Yorulmaz, 2009, s.18)

2.2.6. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Dilbilimsel açıdan Chomsky'nin "üretimsel-dönüşümlü" dilbilim yaklaşımına dayanan bilişsel yöntem, öğrenme kuramı olarak içsel süreçler ve bireysel faktörler üzerinde duran Gestalt kuramıyla şekillenir. İşitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi kalıpların öğrenilmesi yerine cümlelerin üretildiği bir sistemin öğrenilmesiyle hedef dile hâkimiyet sağlanması amaçlanır. Dil bilgisi kurallarının tam bir bilinçle öğrenilmesine çalışılır. Dilin

sistematığıne tamamen hâkim olan bireylerin o sistemi kullanarak milyonlarca farklı cümle üretebilecekleri varsayımına dayanır.

Bu yaklaşım çerçevesinde düzenlenen derslerde kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılan bilgilerin kalıcılığının temini için çalışmalar yapılır. Kurallar karşılaştırmalı metinler içinde verilir ve öğrencilerin kuralları bağlamdan çıkarmaları beklenir. Bilişsel öğrenmenin prensipleri şunlardır:

- Dil öğrenimi bir davranış değişimi olarak değil kural edinimi olarak görülür.
- Sunum genelde bireysellerştirilmiştir ve öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.
- Dil bilgisi tümevarımsal ya da tündengelimsel olarak öğretilir.
- Telaffuza fazla önem verilmez. Mükemmeliyetçilik gereçekçi değildir.
- Okuma ve yazma da dinleme ve konuşma becerisi kadar önemlidir.
- Özellikle orta ve ileri düzeyde bile kelime öğretimi önemlidir.
- Öğrenim sürecinin yapılanmasında hatalar kaçınılmazdır.
- Öğretmenin hedef dili analiz edebilme yeteneği kadar hedef dilde genel yeterliliğe de sahip olması beklenir. (Celce-Murcia, 2001, p. 3-10).

Bu yöntem, dil bilgisi-çeviri yönteminin bir başka versiyonu olarak görülür. Sınıf içinde kullanılan teknikler bakımından pek yeni bir şey getirmediği iddia edilir. Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlayarak öğrenmesinin onların her zaman dili kullanmalarını sağlayacağını garanti etmeyeceği söylenerek eleştirilmiştir.

Görüldüğü gibi tarih boyunca Batı dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir çok yeni yöntem-teknik ve yaklaşım denenmiştir. Bir süre sonra 'yöntem' kavramını sorgulayan yöntembilimciler, dil öğretiminde tek ve mükemmel bir yöntemin olmadığı gerçeğini dillendirmeye başlamışlardır. 1990'larda yöntembilimciler tarafından yöntem sonrası çağ başlatılmıştır. (Yavuz ve Şimşek, 2008).

Yöntem sonrası dönemde yabancı dil öğretmenlerinden, herhangi bir yöntemi tamamen benimsemek yerine kendi eğitim sürecindeki birçok faktörü göz önüne alarak farklı yöntemlerin yaralı yönlerini işe koşması beklenmektedir. Dolayısıyla dil öğretmenin yöntemler hakkında ciddi bir birikime sahip olması ve yöntemlerin birbirinden ayrıldığı ve farklılaştığı noktalara iyi derecede hâkim olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra dil

hakkında teorik bilgilere sahip olmanın o dili etkili bir biçimde kullanabilmeye olanak sağlamadığı gibi yöntem bilgisine sahip olmak da herhangi bir yöntemi sınıf içinde iyi bir şekilde kullanabilmenin garantisini vermemektedir. Bu nedenle bu alanda hizmet veren her dil öğretmenin yöntemler hakkında kendi bireysel deneyimlerini oluşturması önem arz etmektedir.

Açıkça belirtmek gerekirse bütün yabancı dil öğretme yöntemlerinin özelliklerine ve kronolojik akışına hakim olmak kolay bir uğraş değildir. Ancak temel olarak yöntemlerin nasıl meydana geldiğini ve hangi noktalarda farklılaştığını bilmek Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek bireyler için oldukça faydalı olacaktır. Yavuz ve Şimşek (2008) yöntembilim tarihini incelemiş, yabancı dil öğretimi alanında yöntembilimsel gelişmenin ardıl yöntemlerin öncellerine karşıt savlar sürmesiyle sağlandığını görmüşlerdir. Çalışmalarında altı temel yöntembilimsel çatışma alanı saptamışlardır:

- **Dil bilgisinin öğretiminde tümdengelimciliğe karşı tümevarımcılık:** Dil bilgisi kurallarının sunumunda önce kuralları verip sonra örnekler üzerinde uygulama yapan dil bilgisi-çeviri yöntemine karşı düzvarım yöntemi bu çatışmaya örnek olabilecek iki yöntemdir.
- **Dil becerilerinin öğretiminde ayrılıkçılığa karşı birleştiricilik:** Dört dil becerisinden öncelikle dinlemenin kazanılması gerektiğini savunan isitsel-dilsel yöntemlere karşı iletişimsel dil öğretimi bu çatışmaya örnek olabilecek iki yöntemdir.
- **Dil öğrenme kuramında davranışçılığa karşı bilişselcilik:** Sözel bir davranış olarak görülen dili alışkanlık oluşturmaya indirgeyen isitsel-dilsel yöntemlere karşı anlamlı kural öğrenmeyi savunan bilişsel dil öğrenme yöntemi bu çatışmaya örnek teşkil etmektedir.
- **Dil kuramında yapısalcılığa karşı işlevselcilik:** Dilin sıradüzensel olarak örgütlenmiş birimlerden oluştuğunu savunarak yapıların öğretimine odaklanan isitsel-dilsel yöntemlere karşı dilin kullanımdaki işlevlerine odaklanan iletişimsel dil öğretimi bu çatışmaya örnek teşkil etmektedir.
- **Dil üretiminde doğruluğa karşı akıcılık:** Dil yanlışlarının kötü alışkanlıklar olduğunu savunarak doğruluğu vurgulayan isitsel-dilsel yöntemlere karşı üretimde anlaşılabilirliği ölçüt olarak akıcılığı vurgulayan İletisimsel yaklaşım örnek verilebilir.

- **Dil kavramlaştırmasında tek dillilğe karşı iki dillilik:** Yabancı dil öğrenmede ana dili başvuru kaynağı olarak gören dil bilgisi-çeviri yöntemine karşılık ana dili kullanımını yasaklayan işitsel-dilsel yöntem örnek gösterilebilir (Yavuz ve Şimşek, 2008).

Yukarıda bahsi geçen temel farklılaşma alanlarını bilmek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan eğitimciler için oldukça faydalı olacaktır. Günday (2005) temel yöntemlerin benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırmalı olarak ele almıştır (aktaran Kuşçu ve Karan, 2017). Aşağıdaki tabloda bu özellikler ayrıntılı olarak görülmektedir.

Tablo 1. *Yabancı Dil Öğretiminde Sıklıkla Kullanılan Yöntemler ve Özellikleri*

Yöntemler	Doğal Yaklaşım	Dilbilgisi Çeviri Yöntemi	Düzvarım Yöntemi	İşitsel- Dilsel Yöntem	İletişimsel Yaklaşım
Tarihçe	İnsanlık tarihi	17. ve 19. yüzyıllar	1890-1910	1950-1965	1980-200
Dayanak	Yabancılar -la İletişim	Eski Dilleri Öğrenme	Eğitim Bakanlığı Programları 1901-1908	Ordu- Dil Programı 1950	Toplum Dilbilim Çalışmaları
Amaç	Doğal konuşma dili	Eski dillerden çeviri, Tümevarım	Sözlü dili öğrenme, Tümdenge -lim	Kısa sürede bazı yapıları öğretme, ezber, taklit	Başkalarıyla iletişimde bulunma
Araç-Gereç		Edebi metinler	Görseller, jest ve mimikler	Edebi metinler, çizimler, ses kasetleri	Eğitim amaçlı üretilmiş özgün belgeler
Öncelikli Etkinlikler	Doğal günlük konuşma	Dilbilgisi çeviri, okuma	Taklit betimleme fonetik	Fonetik, ezber, yapı alıştırmaları	Rol oyunları, benzeme
Odaklanma	Öğreten, öğrenen	Öğrenci, yöntem	Öğrenci, yöntem	Öğrenci, yöntem	Öğrenci, araç-gereç, amaç
Derecelendirme		Sözcük, tümce, metin	Bilinen Bilinmeyen, basit karmaşık,	Sözcük, tümce yapısı	Kavramsal, işlevsel, bilişsel, iletişimsel

Tablo 1. Devamı.

			somut soyut		
Öğretmen in Rolü	Aktör	Açıklayan	Buyuran	Alıştırma önderi	Rehber
Öğrencinin Rolü	Gözlemci	Pasif	Yerine getiren	Tekrarıcı, ezberleyen	İletişim kuran
Temel Beceriler	Konuşma	Okuma	Konuşma	Konuşma, sınırlı dinleme	Dinleme, konuşma, okuma, yazma
Tamamlayıcı Beceriler	Sözcük, fonetik	Dilbilgisi, sözcük	Sözcük, fonetik	Sözcük, yapı, fonetik	Dilbilgisi, sözcük, fonetik

2.3. İletişimsel yaklaşım

2.3.1. İletişimsel yaklaşımın Tarihçesi

İletişimsel yöntemin ortaya çıkışını hem Amerika hem de Avrupa’da yaşanan eş zamanlı gelişmelerden izlenmek mümkündür. Bu gelişmeler bilimsel perspektifte yaşanan değişimler ve sosyal hayatta ortaya çıkan ihtiyaçlar olmak üzere iki kanatta incelenebilir.

Bilimsel perspektiften ilerleyecek olursak 1970 öncesinde yabancı dil öğretimi alanında Avrupa’da durumsal dil öğretimi yaklaşımının, Amerika’da ise işitsel-dilsel yöntemin yaygın olduğunu söylemek mümkündür. Her iki yöntemin temelinde de yapısalci dilbilim anlayışı ve davranışçı öğrenme anlayışı hâkimdir (Richards ve Rodgers, 1999, s.64).

Yabancı dil öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesindeki ilk adımın Chomsky tarafından yapısalci dilbilime getirilen eleştiriler olduğu söylenebilir. Dilin yapısı hakkındaki temel inanıştaki değişiklik, Amerika’daki yöntembilimcilerin kendi kullandığı yabancı dil öğretim yöntemlerini sorgulamaya başlamasına neden olmuştur. Aynı akım bir süre sonra Avrupa’ya da yansımış ve yabancı dil öğretimi alanında çalışan Avrupalı bilim adamları da kullandıkları durumsal dil öğretimi yaklaşımının altında yatan dil kuramını sorgulamaya başlamışlardır.

Amerika’da Chomsky’nin öne sürdüğü “yeti” kavramına sosyal dilbilimci Dell Hymes’in “iletişimsel yeti” kavramını ekleyerek dilin iletişimsel boyutunu vurgulaması Avrupa’da

da yankı bulmuştur. Christopher Candlin ve Henry Widdowson gibi yabancı dil öğretimi alanında çalışan İngiliz dilbilimciler; John Firth, M. A. K. Halliday gibi İngiliz işlevsel dilbilimcilerin çalışmalarına, Dell Hymes, John Gumperz, ve William Labov gibi Amerikalı sosyal dilbilimcilere ve John Firth, M. A. K. Halliday gibi felsefecilerin görüşlerine dayanarak dilin işlevsel ve iletişimsel potansiyelini, vurguladılar. Dil öğretiminde sadece yapıların öğrenilmesi yerine iletişimsel yeterlilik üzerinde durulması gerektiğini öne sürdüler (Richards ve Rodgers, 1999, s.64).

Amerika'da ise Hymes'in yaklaşımı İngiliz dilbilimcilerden farklıydı. O aslında dilin kendisini değil, sosyal bir davranış olarak dili ele aldı. Hymes'in yorumları Amerikalı yöntembilimcilerin ana dili konuşucularının kültürüne odaklanmasına neden oldu. Amerikalı yöntem bilimciler imkanlar dâhilindeyse hedef dilin otantik yapılarını yabancı dil sınıflarına yansıtma eğilimine girdiler. Bu durumu gerçekleştirmenin zorlukları sonucunda bilim adamları iletişimsel yetinin bir öğretim hedefi olup olmadığını tartışmaya başladılar (Savignon, 1991).

Tam da bu sırada Illions Üniversitesinde bir araştırma projesi yürüten Savignon, "iletişimsel yeti" terimini Hymes'in geniş bakış açısından kırtararak yabancı dil öğrenen bireylerin yeterlilikleri bağlamında yeniden yorumladı. Böylelikle öğrenen özerkliği ve sınıf içi süreçler dil öğretiminin odak noktası haline geldi. Oyunların kullanılması, rol yapma, ikili ya da grup çalışmaları kabul gördü ve iletişimsel yaklaşım Amerika'daki dil öğretim programlarına alınmaya başladı (Savignon, 1991).

İletişimsel yaklaşımın Avrupa'daki dil öğretim programlarına yansımada ise sosyal gelişmelerin de etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. 1970'lerde Avrupa'da sayıları hızla artan göçmen işçilerin varlığı ve devletlerarası sınırların kalkması ile Avrupalı insanların birbirleriyle daha fazla iletişim hâlinde olmaları sonucu ortaya çıkan büyük dil öğrenme ihtiyacı, Avrupa'daki temel ülkelerin dillerini yetişkinlere öğretme zorunluluğunu doğurdu.

Avrupalı bilim adamlarından bir olan Wilkins, çalışmalarında dili alışlagelmiş dil bilgisi ve sözcük bilgisi kavramları ile açıklamak yerine dilin anlam sistemlerini sergilemeye çabalamıştır. Bu konuda kavramsal kategoriler (zaman, sıra, nicelik, konum, sıklık gibi

kavramlar) ve iletişimsel işlev kategorileri (talep, red, teklif, şikayet) olmak üzere iki tip anlam tanımlamıştır. Wilkins sonraları 1972 tarihli çalışmasını yeniden ele alıp genişletmiş ve “Notional Syllabuses” adı altında bir kitap haline getirmiştir. Bu kitabın Avrupa’da iletişimsel yaklaşımın gelişmesi üzerinde belirgin bir etkisi olmuştur. Avrupa Konseyi Wilkins’in anlamsal/işlevsel analizini bir iletişimsel dil programı için başlangıç düzeyinde değerler halinde derlemiştir. Bu basamak düzey değerleri Avrupa’da iletişimsel dil programlarının ve ders kitaplarının oluşturulmasında çok etkili olmuştur.

Avrupa Konseyi’nin çalışmaları, Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson ve diğer İngiliz dilbilimcilerin dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım konusundaki eserleri, bu fikirlerin ders kitabı yazarlarınca hızla uygulamaya geçirilmesi ve bu prensiplerin yine aynı hızla İngiliz dil öğretim uzmanlarınca, program yazma merkezlerince ve hatta hükümetlerce kabul edilmesi iletişimsel yaklaşım adını alan bu yeni akımın hem İngiltere’de hem de diğer Avrupa ülkelerinde üstünlük kurmasını sağlamıştır (Richards ve Rodgers, 1999, s.65).

İngiltere ve ABD’de yaşanan bu gelişmeler dünya genelindeki birçok ülkede İngilizcenin yabancı öğretimi alanında da baskınlık yaratmıştır. Birçok ülke İngilizce öğretim programlarındaki temel yaklaşımı iletişimsel yaklaşım olarak değiştirmiştir. Böylece iletişimsel dil öğretim yaklaşımı dünya genelinde benzeri görülmemiş bir popülerliğe erişmiştir. (Demirezen, 2011).

2.3.2. İletişimsel yaklaşımın Temelinde Yer Alan Dil ve Öğrenme Kuramları

2.3.2.1. Dil Kuramı

İletişimsel yaklaşımın dilbilimsel temellerinden bahsederken Chomsky ve Hymes başta olmak üzere Candlin, Widdowson, Halliday, Brumfit, Johnson, Savignon, Canale, Swain gibi birçok ismi anmak mümkündür. Chomsky’nin üretimsel-dönüşümlü dilbilim kuramı, günümüz dilbilimini şekillendirmenin yanı sıra Hymes’in “iletişimsel yeti” kavramını ortaya koyarken temel aldığı kuramdır. Bu nedenle İletişimsel yaklaşımın dilbilimsel temellerinden bahsederken konuya Chomsky’den başlamak daha doğru olacaktır.

Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky'nin klasikleşen kitabı *Syntactic Structures*'da (1957) mevcut standart yapısalcı dil kuramlarının dilin temel özelliği olan tek tek tümcelerin yaratıcılığı ve eşsizliğine açıklama getirmeyi başaramadığını ortaya koyar. Onun dilbilim kuramının odak noktası, konuşan kişinin sahip olduğu, o kişinin bir dilde dil bilgisi yönünden doğru tümceler üretmesini sağlayan soyut yetenekleri karakterize etmektir. Chomsky'nin dilbilim kuramı temelde tamamen homojen bir konuşma ortamındaki ideal bir konuşan-dinleyen ile ilgilidir. Bu kişi o ortamın dilini kusursuz bilen ve unutkanlık, engelleyiciler, ilgi ve dikkat sapması gibi ideal olmayan ortamlardan etkilenmemektedir (Richards ve Rodgers, 1999, s. 69-71).

Hymes, bu tür bir dilbilim kuramı görüşünün doğallıktan uzak olduğu, dilbilim kuramını iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir kuramın parçası olarak görülmesi gerektiği görüşünü savunur.

Halliday, Hymes'in görüşünü destekleyen bir diğer dilbilim kuramı olan dilin işlevleri kuramını geliştirmiştir. Dilin; bir şeye ulaşmak için kullanılmasını kapsayan araç işlevi, başkalarının davranışını kontrol etmek için kullanılmasını kapsayan düzenleyici işlevi, başkaları ile karşılıklı iletişime başlamak için kullanılmasını kapsayan karşılıklı iletişime dayalı işlev, kişisel duyguları ve anlamları ifade etmek için kullanılmasını içeren kişisel işlev, öğrenme ve keşfetme için kullanılmasını içeren gelişme amaçlı işlev, hayal gücüne dayalı bir dünya yaratmak için kullanılmasını içeren yaratıma dayalı işlev, bilgi iletişimi için kullanılmasını içeren temsile dayalı işlev olmak üzere 7 temel işlevi olduğunu belirtmiştir. Ona göre ikinci dil öğrenimi bunlar gibi çeşitli türden işlevleri yerine getirmek için gerekli dilsel araçların edinilmesidir (Richards ve Rodgers, 1999, s. 69-71).

Görüldüğü gibi dil kuramı düzeyinde, iletişimsel yaklaşım zengin, hatta biraz eklektik bir tabana sahiptir. Bu kuramların ortak noktalarından yola çıkarak iletişimsel yaklaşımın “dil” kavramına bakışını şu dört maddeyle özetlemek mümkündür:

1. Dil bir anlam ifade sistemidir.
2. Dilin temel işlevi iletişimdir.
3. Dilin yapısı onun işlevsel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtır.

4. Dilin temel birimleri yalnızca dil bilgisel ve yapısal özellikleri değildir; işlevsel ve iletişimsel anlam kategorileri de dilin temel ünitlerdendir (Richards ve Rodgers, 1999, s. 69-71).

2.3.2.2. Öğrenme Kuramı

Alanyazınında iletişimsel yaklaşımın temellendiği dil kuramları hakkında birçok şey yazılmasına rağmen öğrenme kuramları hakkında çok az şey yazılmıştır. Ancak Richards ve Rodgers, (1999) iletişimsel yaklaşım uygulamalarını inceleyerek öğrenme kuramını belirleyen 3 temel unsur olduğu kanaatine varmışlardır. Bu unsurlar:

1. İletişim prensibi: Gerçek iletişimi içeren aktiviteler öğrenmeyi ilerletir.
2. Görev prensibi: Dilin anlamlı görevler yerine getirmek için kullanıldığı aktiviteler öğrenmeyi ilerletir.
3. Anlamlılık prensibi: Öğrenene anlamlı gelen dil öğrenme sürecini destekler.

İletişimsel dil öğretimiyle doğrudan ilişkili olmayan Stephen Krashen ve diğer ikinci dil edinimi kuramcıları, dil öğreniminin dil becerilerinin alıştırtmasının yapılarak değil dili iletişim için kullanım yolu ile gerçekleştiğini vurgularlar. Onların bu söyleminin de iletişimsel yaklaşımın öğrenme prensipleriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

İletişimsel yaklaşımla ilişkilendirilebilecek bir diğer öğrenme kuramı Johnson ve Littlewood (1984) tarafından öne sürülen “beceri kuramı”dır. Bu kurama göre, bir dilde iletişim yetisinin edinilmesi beceri gelişmesinin bir örneğidir. Bu hem bilişsel hem de davranışsal bir kavram içerir. Bilişsel kavram, uygun davranışı yaratmak için gerekli olan dil bilgisi kurallarını, sözcük seçimi süreçlerini, ve dili yönlendiren toplumsal alışkanlıkları içerir. Davranışsal kavram ise bu planların gerçek zamanda akıcı üretime dönüştürülebilmeleri için otomatik hâle getirilmesini içerir (Richards ve Rodgers, 1999, s. 69-71).

2.3.3. İletişimsel Yeti

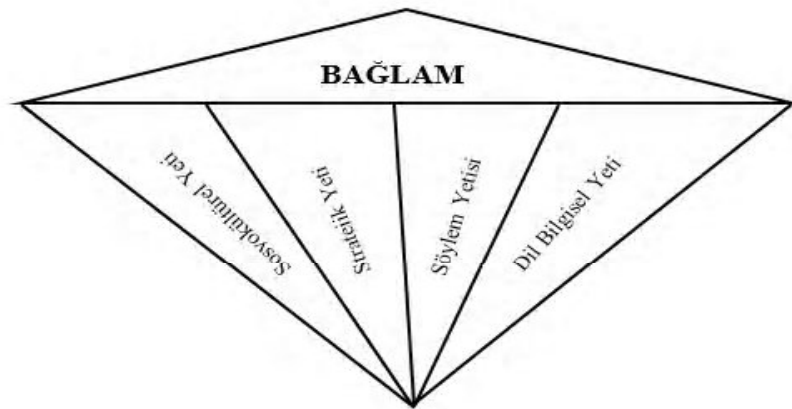
İletişimsel yaklaşımın ortaya çıkışı Noam Chomsky'nin dilbilim alanına kazandırdığı “yeti” kavramlarına Hymes'in “iletişimsel yeti” kavramını eklemesiyle olmuştur. Ünlü dilbilimci Chomsky üretimsel dönüşümlü dilbilgisi kuramında dilin doğasını iki kavramla açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan biri *competence* (yeti veya edinç), diğeri ise *performance* kavramlarıdır. Burada “yeti” kavramıyla bir dilin alt yapısının, yani bir dil

sisteminin insanın beyinde veya zihninde nasıl işlediğini, nasıl çalıştığını kavramaya, anlamaya yarayan bir mekanizmanın olduğu, “*performance*” kavramıyla da o dilin günlük hayatta uygulanışı, yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında kullanılışı anlatılmak istenmektedir (Aktaş, 2005; Demirel, 2014; Demircan, 2005). Chomsky’nin “*yeti*” kavramına ek olarak dilin sosyal bir varlık olduğu düşüncesiyle Hymes “*iletişimsel yeti*” kavramını ortaya atmıştır. Hymes’e göre (1972) “*iletişimsel yeti*” kime, ne zaman, neyi, nasıl söyleneceğini bilmektir (aktaran Çetin, 2017).

Richards (2006, s.3) iletişimsel yetinin neler içerdiğini dört maddeyle açıklamıştır:

- Dili farklı amaç ve işlevlerle nasıl kullanacağını bilme,
- Bağlama ve katılımcılara bağlı olarak dili nasıl değiştireceğini bilme (örneğin resmi ve resmi olmayan konuşma biçimlerini ne zaman kullanacağını bilme vb.),
- Farklı metin türlerini (anlatılar, raporlar, röportajlar, konuşmalar) nasıl üretebileceğini ya da anlayabileceğini bilme,
- Dil bilgisel sınırlamalara rağmen iletişimi nasıl sürdürebileceğini bilme (örneğin farklı iletişim stratejilerini kullanabilme)

Canale ve Swain, (1980) İletişimsel yetiyi dil bilgisel yeti (Dilin gramer kuralları bilgisi) ve sosyokültürel yetinin (dinin kullanım kuralları bilgisi) karşılıklı ilişkisi ve etkileşimi olarak tanımlamış ve dil bilgisel yeti, stratejik yeti, toplumdilbilimsel yeti olmak üzere alt bileşenlere ayırmıştır. Canale 1983’te yaptığı çalışmada yukarıda yer alan bileşenlere söylem yetisi (discourse competence) başlığını da ekleyerek iletişimsel yetiyi dört temel bileşen olarak ele almıştır (Canale and Swain, 1980).



Şekil 5. İletişimsel Yetinin Bileşenleri (Savignon, 2001)

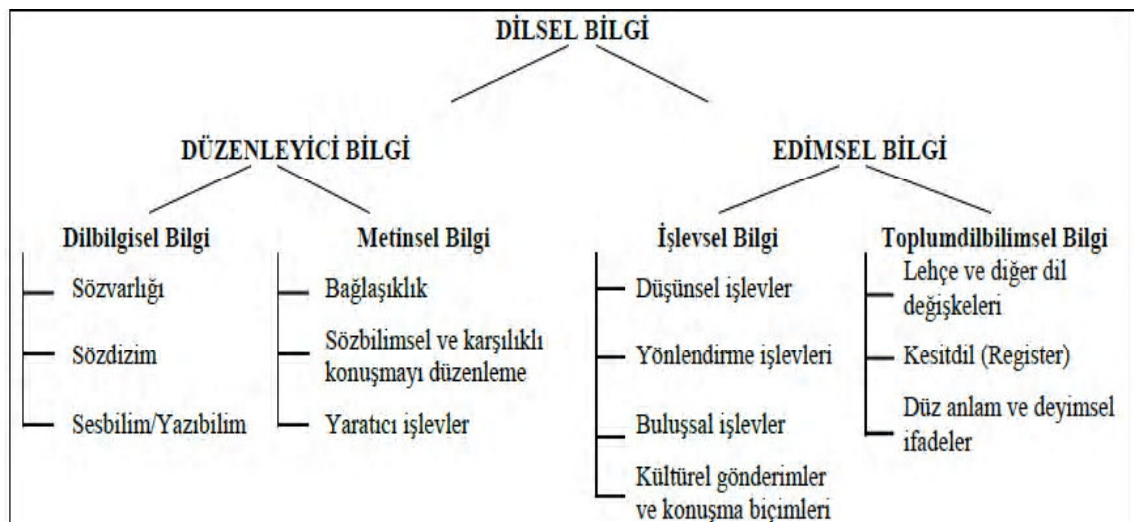
Sosyokültürel yeti: Dilin kullanıldığı sosyal bağlamların anlaşılmasını gerektirir. Bu yeti anlamın aktarılmasında aktif rol almanın beraberinde kültürel farklılıkların dile yansımaları konusunda da farkındalık sahibi olmayı kapsar.

Stratejik yeti: Dil bilgisi kurallarını eksik bilmek ya da yorgunluk ve dikkat dağınıklığı veya alışlagelmişin dışında bir bağlamla dili kullanmak zorunda kaldığımızda kullandığımız başa çıkma yolları “stratejik yeti” olarak adlandırılır.

Söylem yetisi: Tek tek kelimelerle değil, bir dizi söz dizisinin birbirine olan bağıyla yani yabancı dilede üretilen sözlü ya da yazılı ifadenin tutarlılık ve bağdaşıklığıyla ilgilidir.

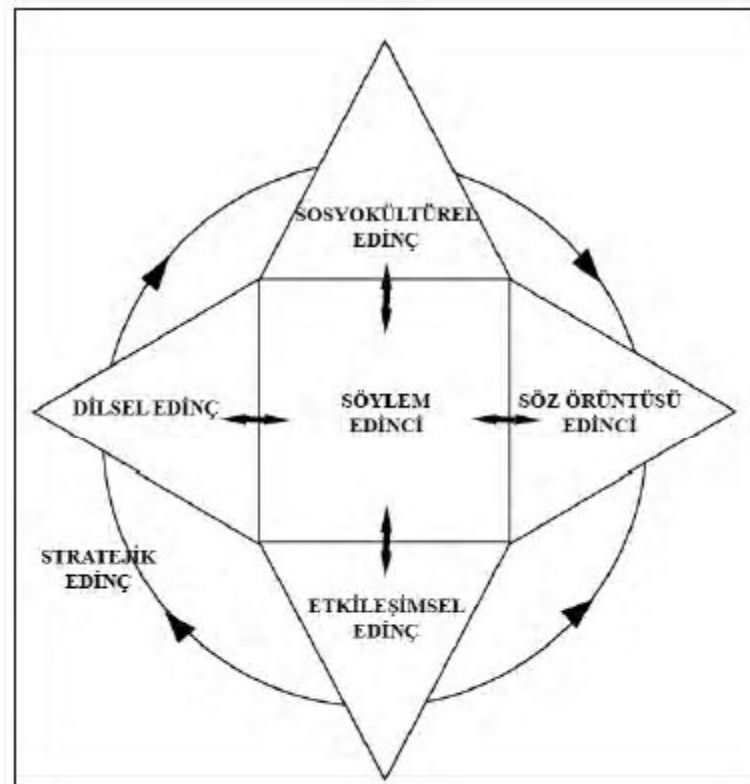
Dil bilgisel yeti: Dilsel birimler ve biçimbilimsel (morphology), sözdizimsel (syntax), tümce yapısıyla ilgili (sentence-grammar), anlambilimsel (semantic) ve sesbilimsel (phonology) bilgileri ifade etmektedir (Savignon, 2001; Çetin, 2017; Alptekin, 2002).

Chomsky'nin yeti ve performans kavramlarının sınırlarını çizmesi gibi Hymes, Canale ve Swain, Widdowson, Savignon gibi dilbilimciler de “iletişimsel yeti” ve “iletişimsel performans” kavramlarını ayırt etmek için çeşitli fikirler öne sürmüşlerdir. Taylor (1988) “iletişimsel yeti” terimini “iletişimsel yeterlilik” olarak değiştirmeyi önermiş, hemen hemen aynı zamanlarda Bechman da (1990) hem dilsel yeterliliği hem de iletişimsel yetiyi kapsayan “iletişimsel dil yeteneği” terimini önermiştir (Bagarić and Djigunović, 2007)



Şekil 6. Bachman ve Palmer'in (1996) Dilsel Bilgi Bileşenleri (Bagarić and Djigunović, 2007; Çetin, 2017)

Celce-Murcia (2008) önceki araştırmalarda yer alan iletişimsel edinç bileşenlerini daha ayrıntılı biçiminde ele almış ve yeni bir model önermiştir. Önerdiği yeni modelde bileşenlerin bağlantılarını Şekil 7'deki biçimde sunmaktadır.



Şekil 7. Calce Murcia'nın İletişimsel Edinç Şeması (Çetin, 2017)

Görüldüğü gibi birçok bilim adamı “iletişimsel yeti”ye açıklık getirmeye çalışmış ve bu süreç içerisinde iletişimsel yeti farklı şekillerde açıklanmıştır. Fakat bütün bu tanımların birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Bütün bu farklılıkların sonunda bilim adamlarının vardığı bir ortak noktadan söz etmek mümkündür. O da etkili bir dil kullanıcısı sadece dilsel bilgiye sahip olmamalı ayrıca bu bilgiyi çeşitli iletişimsel bağlamlarda aktif olarak kullanabilme yeteneğine de sahip olmalıdır (Bagarić and Djigunović, 2007).

Yabancı dil sınıflarında bu yeteneğin geliştirilmesi için kullanılan iletişimsel yaklaşımı dil öğreniminin hedefleri, öğrenmeyi kolaylaştıran sınıf içi aktivite çeşitleri, öğrenci ve

öğretmenlerin sınıf içi rolleri hakkında bir dizi prensip olarak algılayabiliriz (Richards, 2006, s.2). Şimdi bu noktaları tek tek ele alalım:

2.3.4. İletişimsel Yaklaşımda Program

Dil öğrenimine geleneksel bakış açısında, yabancı dil öğretiminin odak noktası hedef dilin gramer yapısının gizemini çözmek üzerineydi. Dil öğrenimi davranış değişikliği süreci olarak ele alınır ve mekanik etkinliklerle öğrencilerin hata yapmadan doğru cümleler kurabilmesi sağlanmaya çalışılırdı. Hedef dili mümkün olduğunca hatasız kullanmak amaçlandığı için ezberlenen diyaloglar sınıfta tekrar edilir ve dil bilgisi alıştırmaları bolca yapılarak hatalar önlenmeye çalışılırdı. Öğrenme, öğretmenin kontrolündeydi.

1970'lerde, dil öğreniminin aşağıda sıralan süreçler sonucunda gerçekleştiği düşünülmeye başlandı:

- Dili kullanan ve dili öğrenen bireyler arasındaki etkileşim
- Ortak anlam yaratma
- Dil aracılığıyla amaçlı ve anlamlı bir etkileşim oluşturma
- Öğrenci ve onun muhatabı olarak anlamın müzakere edilmesi
- Öğrenenlerin dili kullanımları hakkındaki geribildirim verme
- Günlük dile dikkat etmek ve iletişimsel yetiyi geliştirirken yeni yapıları dahil etme
- Bir şeyleri söylerken çeşitli ifade etme şekillerini denemek (Richards, 2006, s.4).

Geleneksel dil öğretim anlayışıyla şekillenen programlarda öğrencilerin bilmesi gereken kelimeler, edinmesi gereken gramer kuralları başlangıç seviyesinden itibaren derecelendirilirdi. Fakat hem dil ile ilgili görüşlerin hem de öğrenme süreçlerine yönelik görüşlerin değişmesi dil öğrenen bireylerin gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak yabancı dil öğretim program içeriklerinin oluşturulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bireylerin öğrenmeye çalıştıkları yabancı dilde iletişim kurma ihtiyaçları programlarda dilsel yapıların yanı sıra iletişimsel gerekliliklerin de yer almasını sağlamıştır.

İletişimsel yaklaşımın temel hedefi de ihtiyaç duyulan bu “iletişimsel yeti”yi geliştirmektir. Günümüzde iletişimsel yaklaşımda bir programın neye benzemesi gerektiği konusunda çeşitli öneriler ve modeller mevcuttur.

Sunulan ilk program modellerinden biri, anlamsal-dilbilgisel kategoriler (örneğin sıklık, hareket, konum) ve öğrenenlerin ifade etme konusunda gereksinim duydukları iletişimsel işlev kategorilerini belirleyen kavramsal program olan Wilkins'in (1976) programıdır. Wilkins'in kavramsal programı kısa zamanda İngiliz dilbilimciler tarafından bir tür listenin (yani dilbilgisi konuları listesinin) yerine bir başka listeyi (bir kavramlar ve işlevler listesi) koymuş olmakla eleştirildi. Bu programın iletişimsel süreçler yerine üretilenleri belirlediği söylendi. Richards (2006) çalışmasında üç temel program türünden bahseder:

Beceri temelli programlar: Bu programlar dört temel dil becerisine -okuma, yazma dinleme, konuşma- odaklanırlar ve her bir beceriyi alt becerilere ayırarak incelerler. İletişimsel yaklaşımda beceriler bütünleşik olarak ele alınır. Gerçek hayatta bütün becerilerin beraber kullanıldığı görüşüne dayanarak yabancı dil öğretiminde bütün becerilere eşit önem verilmesi gerektiği düşüncesi hakimdir.

İşlev temelli programlar: Bu tür programlar dil öğrenenlerin dil aracılığıyla başarması gereken işlevleri tanımlamak için düzenlenmiştir. Dil öğrenen bireyleri sevilen ya da hoş gitmeyen bir şeyi açıklamak, özür dilemek ya da özürleri kabul etmek, bir kişiyi tanıtmak, ricada bulunmak vb. gibi çok çeşitli durumlarda iletişim kurmak için ihtiyaç duyulan becerilerde ustalaştırmak bu tür programların temel hedefidir.

Özel amaçlı programlar: İletişimsel yaklaşımın savunucuları birçok dil öğrencisinin dili farklı mesleki ya da eğitsel ortamlarda kullanmak için daha özel amaçlar doğrultusunda öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. Bu da program geliştirmede ihtiyaç analizi yapma prensibinin doğmasını sağlamıştır. Bu analizler sonucunda çeşitli ihtiyaçlara yönelik çeşitli dil programları oluşturulmuştur (Richards, 2006, s.12).

2.3.5. İletişimsel Yaklaşımda Sınıf İçi Uygulamalar

İletişimsel yaklaşımda programın nasıl olması gerektiği sorusu beraberinde “Sınıf içinde ne tür uygulamalar yapılabilir? Hangi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir?” sorularını da akıllara getirmiştir. İletişimsel yaklaşımı savunan bilim adamları öğrencilerin bir dili iletişim sürecine katılarak öğrendiğini iddia ederler. Dil öğrenen bireyler için anlamlı iletişimsel faaliyetlerde bulunmanın dil bilgisi tabanlı yaklaşımlardan

daha fazla öğrenme fırsatı sunacağı görüşünü savunurlar. İletişimsel yaklaşımın sınıf içi ilkelerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Dil öğretiminin odağı gerçek iletişimdir.
- Öğrencilerin bildiklerini ortaya koyabilmeleri için onlara deneyim fırsatları sunmak gerekir.
- Hatalar iletişimsel yetinin geliştiğinin bir göstergesi olduğundan hatalar konusunda anlayışlı davranılmalıdır.
- Öğrencilerin hem doğruluk hem de akıcılığı geliştirebilmeleri için etkinlikler yapılmalıdır.
- Sınıf dışında olduğu gibi bütün dil becerilerine bir arada ihtiyaç vardır. Bunların hepsi öğretilmelidir.
- Öğrencilerin dilbilgisi kurallarını sonuç çıkararak ya da keşfederek öğrenmesine izin verilmelidir (Richards, 2006, s.13).

2.3.6. İletişimsel Yaklaşımında Öğretmen Roller

İletişimsel yaklaşımda öğretmenlerden düzenleyici, katılımcı, kaynak, rehberi danışman ve yönetici gibi bir çok farklı rol beklemektedir.

İletişimsel yaklaşımda ihtiyaç belirleyici olarak öğretmen: İletişimsel yaklaşımda öğretmen öğrenenlerin dil gereksinimlerini saptamak ve buna uygun bir öğretim gerçekleştirmekten sorumludur. İhtiyaç belirleme sürecini isterse öğrencilerle öğrenme stilleri, öğrenme amaçları ve hedefleri gibi konular hakkında konuştuğu yüzyüze resmi olmayan sohbetler şeklinde isterse de bir ihtiyaç analizi formu vasıtasıyla resmi şekilde yapılabilir. İletişimsel yaklaşımda öğretmenden belirlediği ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilerin gereksinimlerine uygun ders hazırlaması beklenir (Richards ve Rodgers, 1999, s.78).

İletişimsel yaklaşımda danışman olarak öğretmen: İletişimsel yaklaşımda öğretmene yüklenen rollerden biri de danışmanlık yapmaktır. Bu rolde, öğretmen açıklama, onaylama ve geri bildirim yolu ile konuşanın amacı ile dinleyen yorumunu en üst düzeyde bağlaştırmak için etkili bir iletişimcinin örneğini teşkil etmelidir (Richards ve Rodgers, 1999, s.78).

İletişimsel yaklaşımda grup-süreç yöneticisi olarak öğretmen: İletişimsel yaklaşım uygulamalarında öğretmenlerin daha az öğretmen-merkezli sınıf yönetme becerileri edinmeleri istenir. Öğretmenin sorumluluğu sınıfı iletişimsel aktiviteler için uygun bir ortam şeklinde düzenlemektir. Öğretmeden bir etkinlik esnasında öğrencileri gözlemlemesi, cesaretlendirmesi, sözcük ve dil bilgisi eksikliklerinden kaynaklanan işleyiş yavaşlamalarını kapatması, ve bu tür eksiklikleri sonradan yorumlamak için not etmesi beklenmektedir. Grup aktivitelerinin bitiminde öğretmen aktivitenin özetlenmesini sağlar, alternatifler üzerinde durur ve grupları kendi hatalarını düzeltmeye yönlendirir (Richards ve Rodgers, 1999, s. 78).

2.3.7. İletişimsel Yaklaşımda Öğrenci Roller

İletişimsel yaklaşımda kullanılan etkinlik türleri, gelenekçi yabancı dil sınıflarından çok daha farklı öğrenen rollerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öğrenciler bu yaklaşımda bireyselden ziyade işbirlikçi öğrenme etkinliklerine dahil olmak zorundadırlar. Öğrencilerden öğretmen yerine akranlarıyla iletişim kurmaları, etkinlikler sırasında grupla birlikte uyum içinde çalışmalarını ve kendi öğrenmeleri konusunda yüksek sorumluluk almaları beklenir (Richards, 2006, s. 5; Richards ve Rodgers, 1999, s. 76).

İletişimsel yaklaşımda çoğu kez ortada bir metin yoktur, dil bilgisi kuralları sunulmaz, sınıf düzenlemesi standart dışıdır, öğrenenlerin öğretmenle iletişimde geçmek yerine öncelikle birbirleri ile iletişimde bulunmaları istenir, ve hataların düzeltilmesi ya hiç yoktur ya da çok az düzeydedir. Bütün bunlar daha önce geleneksel dil öğretim yöntemlerine alışmış öğrencilere yabancı gelebilir (Richards ve Rodgers, 1999, s. 76).

2.3.8. İletişimsel Yaklaşımda Kullanılan Materyal Türleri

Dil öğretimine iletişimsel yaklaşımı desteklemek amacı ile çok çeşitli materyaller kullanılmıştır. Richard ve Rodgers (1999) bu materyal türlerini kitaba dayalı, göreve dayalı, ve gerçek materyaller olmak üzere üç temel başlıkta incelemiştir:

Kitaba Dayalı Materyaller: İletişimsel yaklaşımı desteklemek için oluşturulmuş sayısız ders kitabı vardır. Ancak bu kitaplardan bazıları geleneksel kitapların üzerine birkaç iletişimsel öğe eklemekten daha fazla bir yenilik içermemektir. İletişimsel yaklaşımın güzel kitap örneklerinde ise konuşmayı başlatmak için görsel imajlar, resimler kullanılmıştır. Rol üstlenmeyi ve diğer ikili çalışma aktivitelerini gerçekleştirmeyi

gerektiren farklı bilgiler içerirler. Genellikle bir tema, temaya dayalı bir görev analizi, bir alıştırmaya durumu tanımını, kavramaya yönelik sorular ve açıklama alıştırmaları yer alır.

Göreve -Dayalı Materyaller: İletişimsel yaklaşımı sınıflarda desteklemek amacı ile bir çok oyun, rol etkinliği ve göreve-dayalı iletişim alıştırmaları hazırlanmıştır. Bunlar alıştırmaya el kitapları, rol kartları, ikili iletişim için alıştırmaya malzemeleri, ve karşılıklı iletişim için alıştırmaya kitapçıkları gibi tek bir türe dayalı malzemeler şeklindedir. İkili iletişim malzemelerinde bir çift öğrenen için iki set malzeme vardır ve her bir set farklı türden bilgiler içerir. Bazan bu bilgilerin tamamlanması gerekir ve öğrenenler ikili gruplarda kendi parçalarını katarak bir bütün ortaya çıkarırlar.

Gerçek (Otantik) Materyaller: Bu malzemeler işaretler, dergiler, ilanlar ve gazeteler gibi dile dayalı gerçek malzeme içerebileceği gibi haritalar, resimler, semboller, grafikler ve tablolar gibi grafik ve görsel özellik taşıyan malzemeler olabilir (Richard ve Rodgers, 1999, s. 79).

İletişimsel yaklaşımda otantik materyallerin kullanımını konusunda araştırmacılar arasında görüş farklılıkları mevcuttur. Bazı araştırmacılar otantik materyallerin,

- Hedef dilin kültürel bilgilerini de içerimesi
- Gerçek dilin açığa çıkarılmasını sağlaması
- Öğrenenlerin ihtiyaçlarıyla daha yakından ilişkilendirilebilmesi
- Öğretime daha yaratıcı bir yaklaşım sağlaması bakımından sınıf içi etkinliklerin mümkün olduğunca gerçek hayatı yansıtan ya da doğrudan gerçek hayattan alınan materyallerle yapılması gerektiğini savunurlar.

Karşıt görüşte ise ders materyallerinin otantik ya da özel amaçlı hazırlanmasının önemli olmadığı önemli olanın dersin işleyişinin gerçekçi olması olduğu iddiası yer alır ve otantik materyallere şu eleştiriler yöneltilir:

- Özel olarak hazırlanan etkinlikler de öğrenciler için motive edici olabilir
- Hazırlanan materyaller otantik materyallerden daha üstün olabilir çünkü öğrenci seviyelerini göz önünde bulundurur.
- Otantik materyaller genelde zor ya da alâkasız bir dil içerir.
- Otantik materyalleri kullanmak öğretmenler için bir yüküdür (Richards, 2006, s .20).

2.3.9. İletişimsel Yaklaşımda Kullanılan Etkinlik Türleri

Öğrenenlerin programın iletişimsel hedeflerine varmalarını sağladıkları, öğrenenleri iletişime kattıkları, bilgi paylaşımı, anlamın tartışılması, ve karşılıklı diyalog gibi iletişimsel aktivitelerin kullanımını gerektirdikleri sürece iletişimsel yaklaşımda kullanılabilir etkinlik türlerinin sınırsızdır. (Richard ve Rodgers, 1999, s.76) iletişimsel yaklaşımı kullanan bir çok uygulamacının farklı etkinliklerinden bahsederler.

Littlewood (1981) iletişimsel yaklaşımda etkinlik türlerini "işlevsel iletişim aktiviteleri" ile "sosyal karşılıklı iletişim aktiviteleri" şeklinde iki temel etkinlik türüne ayırarak inceler. İşlevsel iletişim aktiviteleri öğrenenlerin resim setlerini kıyaslayıp fark ve benzerlikleri not etmeleri, bir harita ya da resimde eksiklikleri bulmaları, bir öğrenenin bir perdenin arkasından diğer bir öğrenen ile iletişimde bulunarak ona bir resmin ya da şeklin nasıl çizileceği hakkında talimatlar vermesi, ya da bir haritayı nasıl tamamlayacağını anlatması, verilen yönleri izleme, ve paylaşılan ipuçları ile problem çözümü gibi görevleri içerirler. Sosyal karşılıklı iletişim aktiviteleri konuşma ve tartışma saatlerini, diyalogları ve rol üstlenmeyi, duruma uygun rol yaratmayı, oyunları, doğaçlamaları ve tartışmaları içerir (aktaran Richard ve Rodgers, 1999, s. 76).

Richards (2006) çalışmasında İletişimsel yaklaşımda kullanılan etkinlik türlerini şu şekilde gruplamıştır:

Doğruluk ve Akıcılık etkinlikleri:

Doğruluk, öğrencinin dil bilgisel olarak doğru cümleler üretmesini ifade eder. Öğrenci sadece dilin doğru gramer kurallarını bilmemeli, aynı zamanda doğru konuşup yazabilmelidir (<https://moluch.ru/archive/92/20373/>). Akıcılık ise konuşmacı anlamlı bir etkileşime girdiğinde ortaya çıkan ve kendi iletişimsel yetkinliğindeki kısıtlamalara rağmen anlaşılabilir ve sürekli bir iletişim sürdürdüğü zaman gerçekleşen doğal dil kullanımınıdır (Richards, 2006, s.14)

İletişimsel yaklaşımın temel hedeflerinden biri de akıcılığı geliştirmektir. Bunun için bir çok etkinlik yapılabilir. Akıcılık ve doğruluk etkinlikleri birbirine zıt gibi görülebilir. İkisi arasındaki temel farklar şöyledir:

Akıcılık odaklı etkinlikler

- Doğal dil kullanımını yansıtır,
- İletişimin sağlanmasına odaklanır,
- Anlamlı dil kullanımını gerektirir,
- İletişim stratejilerinin kullanılmasını gerektirir,
- Öngörülemeyen bir dil üretimi sağlar,
- Dili bağlama uygun olarak kullanabilmek için çaba göstermeyi içerir.

Doğruluk odaklı etkinlikler

- Dilin sınıf içi kullanımını yansıtır,
- Doğru dil örneklerinin oluşumuna odaklanır,
- Dilin bağlam dışı kullanılmasını içerir,
- Dilin küçük örnek uygulamalarını içerir,
- Anlamlı iletişim gerektirmez,
- Kullanılacak dilin seçimi kontrolüdür.

İletişimsel yaklaşımda öğretmenlerin doğruluk ve akıcılık etkinliklerini dengeli bir şekilde kullanması tavsiye edilir. Doğruluk etkinlikleri, akıcılık etkinliklerini desteklemek ve tamamlamak amacıyla kullanılmalıdır (Richards, 2006, s. 15)

Mekanik, Anlamlı ve İletişimsel Etkinlikler:

Bazı iletişimsel yaklaşımı savunucuları ise iletişimsel etkinlik türlerini üç grupta toplarlar.

Mekanik etkinlikler: Bu etkinlikler dil öğrenenlerin anlama odaklanmasını gerektirmeden başarı elde edebileceği etkinlikleridir. Bir önceki sınıflamada yer alan doğruluk etkinlikleri bu basamakta yer alır.

Anlamlı etkinlikler: Bu etkinliklerde dilin kontrollü kullanımı hala vardır ama bunun yanında öğrencinin anlamlı seçimler yapması beklenir. Örneğin, adres tarif ederken sırf alıştırmaya yapmak amacıyla bir öğrenciye bankanın nerede olduğunu sorduğunuzda onun vereceği cevap gramer açısından doğru olsa da anlamlı değildir öylesine söylenmiştir. Ancak öğrencilerin eline bir harita vererek oradaki bir bankanın yerini sorduğunuzda bu sefer verdiği cevap anlam da ifade edecektir.

İletişimsel Etkinlikler: Bu etkinlikler öğrencilerin gerçekten bilgi alışverişinde bulunmasını içerir ve ortaya çıkacak dilsel üretimler öngörülemez. Örneğin öğrenciden bulunduğu yerin krokisini çizmesini istediğinizde öğrenci bilmediği mekanların yerini öğrenmek için etrafındakilerle gerçek bir iletişime geçecektir (Richards, 2006, s.16-18).

Bilgi Boşluğu Etkinlikleri:

İletişimsel yaklaşımda kullanılan önemli etkinlik türlerinden biri de bilgi boşluğu etkinlikleridir. Çünkü bu yaklaşımda gerçek hayatta da insanların sahip olmadığı bilgileri elde etmek amacıyla iletişime geçtiği varsayılır. Eğer öğrenciler dilin yapısını öğrenmek için yaptıkları alıştırmaların ötesine geçerek bilgi elde etmek için sahip oldukları dilsel iletişimsel bütün kaynaklarına başvurlarsa sınıf ortamında gerçek bir iletişim meydana gelebilir. Öğrenciler böylece bir görevi tamalamak için gereken doğru kelime, dilbilgisi ve iletişimsel stratejileri edineceklerdir (Richards, 2006, s.18)

İletişimsel yaklaşımda Diğer Etkinlik Türleri:

Görev tamamlama etkinlikleri: Bulmacalar, oyunlar, harita okuma vb. etkinliklerdir.

Bilgi toplama etkinlikleri: Anketler, araştırmalar, röportajlar öğrencilerin dilsel kaynaklarını bilgi toplamak için kullandığı bütün etkinlikleri içerir.

Fikir paylaşma etkinlikleri: Bir şey seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiğini sıralamak gibi öğrencilerin fikirlerini, değerlerini ve inançlarını karşılaştırmalarını içeren etkinliklerdir.

Bilgi aktarma etkinlikleri: Bir formda elde edilen bilgiyi başka bir forma dönüştürerek ifade etmeyi içeren etkinliklerdir. Örneğin yazılı olarak verilen bilgileri bir görsel çizerek ifade etmek gibi.

Akl yürütme etkinlikleri: Bu tür etkinliklerde öğrencilerden verilen birkaç bilgiden yola çıkarak verilmeyen bilgiye ulaşması beklenir. Örneğin birkaç sınıfın ders programlarına bakarak o sınıflarda derse giren bir öğretmenin ders programını hazırlamak gibi.

Rol yapma: Verilen görevlere uygun olarak bir sahneyi hazırlıklı ya da doğaçlama olarak canlandırmayı içeren etkinliklerdir (Richards, 2006, s.19)

İletişimsel yaklaşımda kullanılan etkinliklerin çoğu ikili ya da grup çalışmaları şeklinde hazırlanır. İletişimsel yaklaşımda grup çalışmalarının çeşitli faydaları olduğu düşünülür. Örneğin öğrenciler grup arkadaşlarının kullandığı yapıları öğrenebilirler, öğretmen merkezli etkinliklerden çok daha fazla dilsel üretim gerçekleştirebilirler, motivasyonları artar ve akıcılıklarını geliştirme şansı elde ederler (Richard, 2006, s.21).

2.3.10. İletişimsel yaklaşımın Güncel Yorumlamaları

İletişimsel yaklaşım yabancı dil öğretiminde bir dizi genel ilkeyi ifade ettiği için 1990'lardan beri geniş kapsamlı olarak ve yaygın bir şekilde uygulanmıştır.

Klasik iletişimsel yaklaşım anlayışı, iletişimsel yeterliliği yabancı dil öğretiminin hedefi yapmak, bu amaca ulaşmak için iletişimsel temelli bir müfredat hazırlamak ve bunu çeşitli yöntem ve tekniklerle uygulamaktan oluşur. Bu temel prensiplere dayanarak birbirinden farklı yollar geliştirmek mümkündür. Bundan dolayı şimdiki İletişimsel yaklaşım teorisi çok farklı eğitim paradigmaları ve gelenekleriyle şekillenmiştir. Richards (2006) İletişimsel yaklaşımı üç evrede ele almaktadır:

Birinci aşama: Geleneksel yaklaşımlar (1960'ların sonuna kadar)

İkinci aşama: Klasik İletişimsel yaklaşım (1970'lerden 1990'lara kadar)

Üçüncü aşama: Güncel İletişimsel yaklaşımlar (1990'lardan günümüze kadar)

Birinci aşamada yukarıda ayrıntılı olarak anlatılan dil bilgisi- çeviri, işitsel-dilsel ya da durumsal dil öğretimi gibi yöntemler ele alınmaktadır (bkz. BÖLÜM 2.2). İkinci aşamada yine yukarıda çıkış noktaları ve temel prensipleri ayrıntılı olarak ele alınmış olan iletişimsel yaklaşımdan bahsedilmektedir (bkz. BÖLÜM 2.3). Üçüncü aşamada ise İletişimsel yöntemin farklı yorumlamalarından ortaya çıkmış süreç tabanlı, içerik tabanlı, görev tabanlı, ürün tabanlı ya da yetrillik tabanlı yeni yaklaşımlardan bahsedilmektedir.

1970'lerde ortaya çıktığında iletişimsel yaklaşımın önceliği iletişimsel yetiyi kazandırmak için bir müfredat ve öğretim yöntemi geliştirmektir. Daha sonra odak öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme ve aynı zamanda sınıf içinde kullanılacak etkinlikler noktasında kaymıştır.

Son zamanlarda ise yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinin değişik noktalarını ön plana çıkaran çeşitli iletişimsel yaklaşım yorumlamalarından bahsedilebilir. Bunlardan bazıları öğrenme- öğretme süreçlerinin “girdi” bölümüne odaklanmış öğretim içeriğinin bütün bir öğretimin kalitesini belirleyen en önemli unsur olarak görmüştür. Bazıları ise doğrudan öğretim süreçlerinin kendisine odaklanır. Özel olarak tasarlanmış öğretim görevlerinin öğrenmenin temeli olarak kullanılmasını savunan görev temelli yaklaşım buna örnektir. Beceri ya da metin temelli yaklaşımlarda ise öğrenme süreçlerinin çıktıları odaklıdır ve bu çıktıları öğretimi planlamanın çıkış noktası olarak görülür (Richards, 2006, p. 45).

Günümüzde iletişimsel yaklaşım hem klasik hâliyle hem de yeni şekilleriyle yabancı dil öğretimi alanında çok geniş bir çerçevede karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada iletişimsel yaklaşım” teriminin seçilmesinin sebebi de iletişimsel yaklaşımın kendinden sonra ortaya çıkmış yorumlamaları da içerisine alan çatı bir terim olmasıdır.

2.3.11. İletişimsel Yaklaşım Hakkındaki Doğrular ve Yanlışlar

Demirel'in (2014) özetlediği şekliyle iletişimsel yaklaşımın genel ilkeleri şöyledir:

- İletişimsel yaklaşımda amaç öğrencilerin iletişim yetisini geliştirmektir. Bu da sosyal çevreye uygun dili kullanmayı gerektirir. Bunu yapabilmesi için öğrencilere dil yapılarının ifade ettiği anlam ve işlevler öğretilmelidir.
- İletişimsel yaklaşımın en belirgin özelliği yapılan her şeyin iletişim kurma niyetiyle yapılmasıdır. Yani iletişimsel yaklaşımda kullanılan yöntem ve teknikler yeni değildir. Yeni olan bu tekniklerin kullanım şeklidir. Örneğin rol yapma etkinliği işitsel- dilsel yöntemde çok sık kullanılan bir tekniktir. Ancak işitsel- dilsel yöntemde rol yapma tekniğinde öğretmen merkezdedir ve öğrenciler ezberledikleri bir diyalogu aynen tekrar ederler. Bu teknik iletişimsel yaklaşımda kullanıldığında ise sadece roller söylenir ve öğrencilerden duruma uygun ifadeleri kendisinin üretmesi beklenir.
- İletişimsel yaklaşımın temel hedeflerinden biri öğrenciyi, öğrendikleri yabancı dili kullanarak yararlı bir iş yaptıklarını sağlayarak güdülemektir. Bu nedenle mümkün olduğunca gerçek hayata dönük uygulamalara yer verilir.
- Dilin işlevine dilin yapılarından daha çok önem verilir. Her işlev için çeşitli dilbilgisi yapıları sunulur. Öğrencinin bir yapının birçok işlevi yerine

getirebileceği ya da bir işlevi yerine getirmek için birçok farklı yapının kullanılabilmesinin farkına varması istenir.

- Dil becerilerine eşit oranda önem verilir. Öğrenciler ilk günden dört beceriyi bir arada kullanmaya başlar.
- Dilbilgisi yapılarında yapılan hatalar hoş görülür ve dil öğretiminin doğal bir parçası olarak değerlendirilir. Öğrenciler sınırlı dilbilgisi bilgileriyle de iyi birer iletişimci olabilirler.
- Anlaşılabilir bir teleffuz yeterlidir.
- Ana dili kullanımı tabu değildir. Gerektiğinde kullanılabilir.
- Öğrencinin bireysel olarak öğrenmesinden ziyade ikili ya da grup çalışmalarıyla birbirleriyle iletişim halinde olmaları istenir.
- Öğretmen bilgi verici değil rehberdir (Demirel, 2014, s. 55-57)

Çin'deki İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yaklaşımı en etkili dil öğretim şekli olarak benimsemelerine rağmen birkaç noktada yanlış anlaşılmalara olduğunu ifade eden Wen (2008) çeşitli araştırmacıların tespitlerinden de yola çıkarak dört temel yanlış anlaşılmadan bahseder:

1. Öğretmenlerin çok fazla anlam üzerine odaklanması ve dilbilgisine hiç önem vermemesi
2. Öğretmenlerin öğrenci hatalarını düzeltmek için hiç dönüt vermemesi
3. Öğretmenlerin İletişimsel yaklaşımı sadece dinleme ve konuşma pratiği yapmak olarak algılamaları
4. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin anadilini hiç kullanmamasını sağlamaya çalışmaları (Wen, 2008).

Savignon (2001) ise iletişimsel yaklaşımın ne olmadığını şu şekilde anlatır:

- İletişimsel yaklaşım sadece yüz yüze sözlü iletişim kurmaktan ibaret değildir. İletişimsel yaklaşım yorumlama, açıklama ve anlamın ortaya çıkarılmasını içeren yazma ve okuma etkinliklerine de eşit şekilde ağırlık verir.
- İletişimsel yaklaşım her zaman ikili çalışma ya da grup çalışmasını gerektirmez. Evet grup çalışmalarının bir çok getirisi olduğu için iletişimsel yaklaşımda oldukça fazla kullanılmaktadır ancak iletişimsel yaklaşım sadece grup çalışmaları yapmak değildir.

- İletişimsel yaklaşım sözdizimi, söylem ve sosyal uygunluk kurallarına dair metadilbilimsel farkındalık veya bilgi konusuna odaklanmayı dışlamaz (Savignon, 2001, s.27).

2.4. Yabancı Dilde Konuşma Becerisinin Öğretimi

Diller, dört temel dil becerisi ve onları çerçeveleyen genel gramer bilgisi çerçevesinde öğretilir. Bu temel beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bunlardan dinleme ve okuma alıcı beceriler, yazma ve konuşma ise üretici becerilerdir. Yabancı bir dili bilmek, o dili yalnızca anlamak değil ayrıca o dil ile yazılı ve sözlü ürünler ortaya koyabilmek demektir. Dil öğretiminin en zor yanı da bunu sağlamaktır. Bu nedenle dil dersleri birer beceri geliştirme dersi olarak ele alınmalıdır.

Konu yabancı dil öğrenmeye geldiğinde ise bu becerilerden konuşma becerisi biraz daha ön plana çıkmaktadır. Bir dili bilmenin en önemli göstergesi herhangi bir ortamda rahatlıkla o dili konuşabilmektir. Ama maalesef bunu gerçekleştirmek dil öğrenen her birey için zannedildiği kadar kolay olmayabilir. Uzun yıllar yabancı dil eğitimi almasına rağmen “Anlıyorum ama konuşamıyorum.” diyen bir çok insanın varlığı bu durumun kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu cümleler zaman zaman ülkemize eğitim almaya gelmiş yabancı öğrenciler tarafından da söylenmektedir. Hem Türkiye’de yaşamasına hem de dil kurslarına gitmesine rağmen konuşması yeteri kadar iyi olmayan yabancı öğrencilerin varlığı dikkatlerden kaçmamaktadır.

Demirel’e (1999) göre “Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır.” Bu tanımın içeriğine bakacak olursak konuşmanın sesler vasıtasıyla gerçekleştiği ve karşı tarafa bir mesaj iletme gayreti içerdiği sonucuna varabiliriz. Bu noktada “iletişim” kavramı karşımıza çıkar. Korkmaz (1992) ise iletişimi “Bir bilginin, bir haberin, bir niyetin ya da bir konuşmanın bir işaret sisteminden, yani dil dediğimiz mekanizmadan yararlanarak bir zihinden başka bir zihne yahut bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılması eylemi” olarak tanımlamıştır (aktaran Küçük, 2014).

Görüldüğü gibi ister ana dilde ister yabancı dilde olsun konuşmanın amacı iletişim kurmaktır. Bu nedenle konuşma becerisi yerine alanyazınında sık sık “*sözlü iletişim*

becerisi” kavramı kullanılmakta ve yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmekten bahsedilirken öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek kastedilmektedir.

2.4.1. Bir Dil Becerisi Olarak Konuşma

Konuşma becerisi; ses, yapı, cümle ve anlam bilgisini kullanarak bir dili konuşabilme yeteneğidir (Gün, 2015). Konuşma; sadece bir seslendirme işi değil içerisinde karmaşık zihinsel süreçleri, birçok dilsel ve dil dışı bilgiyi barındıran, beyin ve konuşma organlarının aktif rol aldığı bir süreçtir. Bu nedenle konuşma becerisinin gelişimi bilişsel ve psikomotor becerilerin gelişmesiyle doğru orantılıdır. Konuşmanın çeşitli özellikleri şöyledir:

Konuşmanın fiziksel özellikleri: Konuşma, beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler, kulak gibi organların işbirliğiyle gerçekleşir.

Konuşmanın psikolojik özellikleri: Bireyin psikolojik özellikleri, öfke, korku, sevinç gibi duyguları konuşmaya yansımakta ve konuşmacının ses tonunu, konuşma hızını, kullandığı kelimeleri etkilemektedir. Yani konuşmada birey iç dünyasını sözlere, jest ve mimiklerle aktarmaktadır.

Konuşmanın toplumsal özellikleri: Konuşma aile, toplum, arkadaş çevresi, resmi toplantı gibi durumlarda farklı biçimlerde yapılmaktadır. Bu yönüyle konuşma bireyin gelişimi, toplumsallaşması, başkalarıyla iletişim kurma biçimini vb. öğretici olmaktadır (Güneş, 2013, s. 107).

Görüldüğü gibi konuşma sadece dilsel unsurlardan oluşmamaktadır. Bireyler sözlü bir ürün ortaya koymak istediklerinde beyinlerinde de birçok alt süreç harekete geçer. Konuşma günlük hayatımızın her anında kendiliğinden olduğu için biz bu süreçlerin varlığını fark edemeyip günlük konuşmaların hazırlıksız yapıldığını düşünebiliriz fakat hazırlıklı konuşmalar da hazırlıksız konuşmalar da benzer süreçlerden geçerek üretilir. Ancak günlük hayattaki konuşmalarda bu süreçler oldukça dar bir zamanda ve çok hızlı gerçekleşir. Peki bir insan bir konuşma metni üretebilmek için neler yapar?

Öncelikle konuşmak için mutlaka bir konu yani bağlam ve bu bağlam hakkında bireyin zihninde bir anlam belirmelidir. Bağlam fark edildiği andan itibaren bireyin zihin haritası

devreye girer ve o bağlamla ilgili bilgilerini bilinç düzeyine taşır. Birey bu noktada sahip olduğu bilgiler içerisinde çeşitli seçimler yapar ve sözlerini bir amaç doğrultusunda, bağlama uygun olarak söyleyebilmek için zihninde formüle eder. Bu aşamada üslubunu, seçeceği kelimeleri ve söyleyiş sırasını belirler. Daha sonra da bunu iletebilmek için uygun zamanı bekler. Bu zamanı belirleyebilmek ve bağlamı kaçırmamak da yine zihinsel ve sosyal beceri gerektiren bir durumdur. Daha sonra zihninde kurguladığı bu yapıyı ses organları aracılığıyla karşı tarafa iletir. Bu sırada sesin yüksekliği, vurgu tonlama, telaffuz gibi kavramlar işin içerisine girer. Bunların doğru gerçekleşebilmesi için kişinin nefesini ayarlaması, kelimelerin telaffuzunu bilmesi, dilbilgisi kurallarını düşünmeden uygulayabilmesi gerekir. Ayrıca kişinin bütün bunları belirli bir hızda yani akıcı şekilde yapması gerekir. Bütün bunları yaparken de kişinin kendini sürekli olarak denetlemesi, karşı tarafın tepkilerini fark etmesi ve zihninden geçenleri doğru olarak aktarıp aktarmadığını kontrol etmesi gerekir (Thronbury, 2005, s.1-11).

Özetle konuşma en az üç aşamada gerçekleşir: bağlamı oluşturma, söyleyeceklerini formüle etme ve seslendirme. Bunların dışında bir de iyi konuşmacıların yaptığı kendini değerlendirme ve düzeltme aşaması da yer alır (Thronbury, 2005, s. 10).

Bireyin bu beceriye sahip olması için bir dizi bilgi tabanını da bilmesi gerekir. Konuşma becerisinde gerekli olan bilgi tabanı dilsel ve dil dışı olarak gruplandırılabilir. Konuşma becerisinin gelişmesi için bireyin sahip olması gereken dilsel bilgiler, o dili konuşan toplumun sosyal ve kültürel yapısını bilmenin yanı sıra, konuşma konusunu, dinleyicilerin özelliklerini, bağlamı bilmeyi içerir. Dilsel bilgi ise bağlama uygun konuşma kalıplarının ne olduğunu, cümleleri birbirine anlamlı bir şekilde nasıl bağlanabileceğini, cümle kurabilmek için gerekli kelime ve gramer bilgisini içerir (Thronbury, 2005, s.11-27).

Bireyler anadillerinde bütün bu bilgileri kullanarak zihinsel süreçler sonunda zengin dilsel kapasiteleriyle bir söylem üretirler. Peki bireyler yabancı dilde konuşurken geçirilen süreçler farklı mıdır? Aslında, hayır. Yabancı dilde konuşmaya çalışan bir kişi de konuşmadan önce zihninde söyleyeceklerini formüle eder, bunları sesletim organlarını kullanarak ifade eder ve bu ifade sırasında kendisini sürekli olarak denetler. Yabancı dil konuşan birey için süreç aynı olmasına rağmen buradaki temel değişiklik kullanılan dilin

kendisidir. Dil öğrenen bireylerin konuşmasını engelleyen şey yeni öğrenilen dil değildir. Yabancı dil öğrenirken konuşmayı yavaşlatan şey bu bilgileri kullanmanın otomatik hale gelmemiş olmasıdır (Thronbury, 2005, s.29). Bireylerin yabancı dilde akıcı şekilde konuşabilmeleri için yukarıda bahsedilen dilsel ve dil dışı bilgilere sahip olmasının yanı sıra bunları otomatik şekilde kullanabilmek için sık sık pratik yapması, iletişim kurmadığı durumlarda kendini daha iyi ifade etmek için çeşitli stratejileri bilmesi ve kullanması gerekir.

2.4.2. Konuşmayı Olumsuz Etkileyen Durumlar

Bireyin yabancı dilde konuşmasını engelleyen birçok durum sözkonusudur. Bunları şöyle özetleyebiliriz:

Yaşla ilgili etmenler: Çocukların yabancı dilleri yetişkinlerden çok daha hızlı öğrendikleri bir gerçektir. Bunun sebebi yetişkinlerin öğrenme hızlarında yaşla beraber meydana gelen düşüşün ikinci dil gelişimine de yansımalarıdır. Yetişkinlerin yaşlanma süreci hedef dilin telaffuzunda ana dili konuşucularının akıcılığına ulaşmalarını etkilemektedir. Ayrıca, yetişkinler uzun yıllar kendi ana dillerinin sesletim özelliklerini kullandıkları için ses organlarını kullanma konusunda belirli alışkanlıklar edinmişlerdir. Bu nedenle yabancı dilde çeşitli tonlama, vurgu ve sesbilimsel zorluklar yaşamaktadırlar. Bu da konuşma sırasında iletişim zorlukları ve anlaşma sorunları doğurarak konuşma becerisinin gelişmesini engelleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktimur, 2007).

İşitsel Ortamlar: Konuşma, diğer temel dil becerilerinden biri olan dinlemeyle son derece yakın bir ilişki içindedir. Konuşma ortamında meydana gelen gürültü bireylerin birbirini duymasını engelleyerek iletişimin önüne set çeker. Ayrıca gürültülü ortam konuşmanın sık sık bölünmesine ve zihinde hazırlanan tasarımın unutulmasına neden olabilir. Bu kesintiler yeni dil öğrenen bireylerin motivasyonunu düşürür. Sözlü anlatım becerisinin içinde yer alan konuşmaların geçiciliği, tamamlanmamış olmaları, doğru yerde başlamamaları ve konuşmaların içinde boşlukların yer alması, yabancı dil öğrencilerinin anlama ve konuşma becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Aktimur, 2007).

Kültürel etmenler: İnsan toplulukları arasında paylaşılan değerler ve inançlar gelenekleri ve sosyal yapıları yaratır ve toplumu bir araya getirerek ortak dil yardımıyla iletişime geçirir. Bir dili konuşmak için öncelikle o dilin sosyal bir bağlam içinde nasıl

kullanıldığını bilmek gerekir. Bir konuşmacının karşısındakiyle ne zaman, nasıl ve ne derece iletişime gireceğiyle ilgili dillerin kendine özgü kuralları bulunmaktadır. Yabancı bir dili öğrenen kişinin kendi kültürel özelliklerinin hedef dili konuşurken olumlu veya olumsuz etkilerini yaşaması kaçınılmazdır.

Vücut dili ve yüz ifadeleri de bir dilin konuşucularının kullandığı kültürel sistemlerdir. Yabancı bir dili öğrenecek kişilerin sözlü olmayan bu iletişim araçlarını da çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu alanda yaşanacak bir eksiklik iletişim bozukluklarına yol açacaktır (Aktimur, 2007).

Duygusal etmenler: Kendine olan güven, empati, kaygı düzeyi ve motivasyon gibi duygusal etkenler ikinci veya yabancı bir dili öğrenme süreciyle çok yakından ilişkilidir. İkinci bir dil veya yabancı bir dili öğrenme, son derece karmaşık bir durumdur ve kişilerin başaramama, hayal kırıklığı yaşama, kendine olan güven eksikliği ve kavramada yaşadıkları kaygı düzeyleriyle de yakından ilişkilidir. Toplum, önünde bir dili konuşmaya çalışma öğrencilerin kaygı düzeylerini tetikleyen bir etkidir. Ayrıca, öğrenciler, hata yaptıklarında karşıdaki kişinin vereceği tepki veya anlamamış yüz ifadeleriyle karşılaşmaktan çok endişe duymaktadırlar. Bu nedenle yabancı dil öğretirken başlangıç seviyesinde öğrenci hatalarını sürekli düzeltmeye çalışmak kaygı düzeyini arttıran ve konuşma becerisinin gelişmesini engelleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktimur, 2007).

2.4.3. Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Kullanılan Etkinlikler

Dil öğretiminde öğretmenin başlıca amacı gerginliği azaltmak ve öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirmek için kendilerini herhangi bir toplumdaymış gibi hissedecekleri sıcak ve samimi bir ortam oluşturmak olmalıdır. Bu öğrencilerin daha aktif ve konuşkan hale gelmesini sağlamak için gereklidir. Ayrıca öğrencilerin bireysel özellikleri de göz önüne alınmalı ve etkinlikler hazırlanırken öğrenci seviyeleri de göz önünde bulundurularak esneklik sağlanmalıdır (Barın, 1997).

Konuşma dilinin temel özelliği karşılıklı ve yanıt gerektiren bir süreç olmasıdır. Karşılıklı olması; toplumsal olması, yanıt gerektirmesi ise bilgiyi ve düşünceleri kişiden kişiye taşıyabilmesi yüzündendir. Gerçekte, günlük konuşmalarımızın çoğu, karşılıklı olarak gerçekleşmektedir. Durum böyle olunca, sınıf ortamlarında da öğreticilerin öğrencileri karşı karşıya getirerek uygun konu ve davranış şekilleri seçildikten sonra günlük iletişim

ortamlarının konuşma öğretimine yansıtılması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için birçok farklı etkinlik yapılabilir (Aktimur, 2007).

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılanlailecek etkinlikler şunlardır:

Mekanik Alıştırmalar: Dilin kurallarını ve yapılarını öğretmek amacıyla yapılan alıştırmalardır. Tekrar, yer değiştirme ve çevirme alıştırmaları bu kategoride değerlendirilebilir.

Tekrar alıştırmalarında öğrencilerin dinlediklerini önce sınıfta sonra da bireysel olarak tekrar etmesine dayalı uygulamalardır.

Yer değiştirme alıştırmaları yeni bir cümle kalıbını öğretirken başlangıç düzeyindeki öğrencilere uygulanan bir alıştırma türüdür. Örnek cümle içerisindeki öğelerin değiştirilmesiyle yeni cümleler üretilmesi prensibine dayanır.

Çevirme alıştırmaları ise olumlu cümlenin olumsuz, etken yapının edilgenine çevrilmesi gibi alıştırmaları kapsar. Bu tür alıştırmalar doğruluk odaklıdır. Yoğun olarak kullanıldığı yöntem işitsel- dilsel yöntemdir.

Anlamli Alıştırmalar: Dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmek için düşünerek ve üretmek yapılan alıştırmalardır. Soru-cevap, yorumlama, zincirleme uygulamaları bu sınıfta değerlendirilir.

İletişimsel Alıştırmalar: Dilin kuralları ve yapıları öğretildikten sonra dilin gerçek kullanımına yönelik alıştırmalardır. Bu grupta yapılabilecek etkinlikler:

- Diyaloglar:*** Yabancı dil dersi kitabında geçen diyalogların öğretiminden sonra öğrencilerin benzer konularda karşılıklı konuşarak dili kullanmalarını sağlar.
- Söylevler:*** Öğrencilerin bir konuda konuşma hazırlayıp sınıfa sunması ve daha sonra yapılan konuşma ile ilgili sorulara yanıt vermesini içerir.
- Münazaralar:*** Sınıf içinde ya da sınıflar arasında belli konularda münazara, panel, açık oturum, forum gibi faaliyetlerin düzenlenip öğrencilerin dili kullanmalarının sağlandığı etkinliklerdir.
- Rol Yapma (Drama):*** Öğrencilerin bir olayı veya oyunu sahnelemeleri ya da okunan bir tiyatro oyunundaki rolleri pandomimle yapmaları gibi etkinlikler değişik bir ortamda öğrencilere dili kullanma olanağı verir.
- Hazırlıksız Konuşma ya da Doğaçlama (Improvisation):*** Öğrencilerin verilen bir sözcük ya da durumla ilgili olarak hazırlık yapmadan bireysel ya da mülakat şeklinde gerçekleştirilen etkinliklerdir.

- **Hikâye Anlatma:** Öğrencilerden ana dilde bildikleri hikâye, masal, fıkra ve nükteleri öğrendikleri yabancı dilde anlatmalarının istendiği etkinliklerdir (Demirel, 2014 s. 102-104).

2.5. Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye çalışmak kadar bu gelişmeyi doğru ve güvenilir bir şekilde ölçüp değerlendirebilmek de önemlidir. Fakat konuşma becerisini ölçmek kendi içerisinde bir takım güçlükler içermektedir. Bu güçlüklerden ilki konuşmanın doğasından kaynaklanmaktadır. Herhangi bir sözlü iletişim dinleme becerisinden ayrı düşünülemez. Bu nedenle konuşma becerisini ölçen testlerde bu beceriyi dinleme becerisinden ayırmak hem zordur hem de böyle bir şey yapmak mantıklı değildir. Doğal konuşma ortamında iki beceri birbiriyle nasıl sıkı ilişkide ise beceriler öğretilirken ve değerlendirilirken de iki beceriyi birlikte ele almak gerekmektedir. Fakat bu durum bir kerede tek bir beceriyi değerlendirme ilkesine ters düşmektedir (Sárosdy, Bencze, Poór ve Vadnay, 2006, s.146).

İkinci güçlük sınav yapanların üzerindeki baskıdan kaynaklanmaktadır. Konuşma sınavında sınav görevlilerinden hem sınava giren kişilerle etkileşim halinde olması hem de mümkün olduğunca çabuk ve doğru şekilde konuşma performansını değerlendirmesi beklenmektedir (Sárosdy, Bencze, Poór ve Vadnay, 2006, s.146).

Bir diğer zorluk ise sözlü sınavların uygulanış biçiminden kaynaklanmaktadır. Genelde çok sayıda öğrenci için sınırlı sayıda sınav görevlisi bulunur ve bütün öğrencileri tek tek sınav yapmak için oldukça fazla zamana ihtiyaç vardır (Sárosdy, Bencze, Poór ve Vadnay, 2006, s.146).

Bütün bu güçlüklerin yanında konuşma becerisinin en doğru ve güvenilir şekilde hangi araçlar ve yöntemler kullanılarak ölçüleceği de önemli bir konudur.

2.5.1. Konuşma Becerisi Sınavlarında Yaygın Olarak Kullanılan Görev Türleri

Konuşma becerisini değerlendirmek için hazırlanan sınavlarda çok çeşitli görev türlerinden faydalanılabilir. Bu görevler gerçek iletişimsel etkileşim için ne kadar

potansiyel verildiğine, içeriğin ve dilin ne kadar kontrol edildiğine göre sınıflandırılabilir. Bu görev türleri farklı dil yeterlilik sınavlarında bulunabilir.

Dilsel kontrollü konuşma görevleri, konuşmanın ve konuşma dilinin belirli yönlerine odaklanır. Örneğin, telaffuz, duruma uygun ifadeyi seçebilmek, cümleleri yeniden ifade edebilmek gibi yukarıda bahsedilen mekanik türdeki alıştırmalara benzer. Doğal bir etkileşimden uzaktır. Ancak, birkaç dil sınavında bulunabilirler. Kontrollü görevler şunlardır: yüksek sesle okuma, kaydedilmiş bir dilbilgisi işaretine veya durumsal bir işarete yanıt, denetçilerin söylediklerinin yorumlanması, hedef dildeki bir metnin simultane çevirisi.

Rehberli konuşma görevleri, bağlam veya durumun ayrıntılarını verir. Tipik görevler şunlardır: kayıttan dinlenen bir mesajı dinleyip aktarma, bir konuşmayı ya da kasette kaydedilmiş konuşulan bir metni özetleme, problem çözme, yazılı bir metni yorumlama ya da özetleme, rol yapma, bir nesneye, resme veya belirlenen ortak bir kitap hakkında karşılıklı fikir alışverişi yapma.

Serbest konuşma görevleri, konuşmacıda minimum dil kontrolü gerektirir. Yaygın olarak verilen görevler şunlardır: Adayın belirlediği bir konuya ilişkin hazırlanmış bir sunum, sınavda seçilen belirli bir konu hakkında monolog, mülakat (aday hakkında kişisel bilgilerin tartışılması veya bir konunun tartışılması veya adayın konu hakkındaki görüşlerinin tartışılması) seçilen bir resmin açıklaması (Sárosdy, Bencze, Poór and Vadnay, 2006, p.146).

2.5.2.Konuşma Sınavlarının Puanlanması

Konuşma sınavı hazırlama ve uygulama güçlüğünün yanında sınavı değerlendirme ve puanlama aşaması da kendi içerisinde birçok güçlük barındırmaktadır. Bunlardan en önemlisi değerlendirmenin öznel olmasıdır. Bununla birlikte, güvenilirliği artırabilecek çeşitli teknikler mevcuttur. Kontrol listelerinin kullanımı, çoklu işaretleme yani sınava giren kişinin performansının iki sınav görevlisi tarafından bağımsız olarak değerlendirilmesi, konuşma sınavı yapacak görevlilerin değerlendirme ölçütleri konusunda eğitilmesi gibi yöntemler konuşma becerisinin doğru değerlendirilmesinde etkilidir (Sárosdy, Bencze, Poór and Vadnay, 2006, p.146).

Konuşma becerisi değerlendirilirken adaydan beklenen başarılı bir sözlü iletişimin ölçütleri şunlardır:

- Dilsel öğeleri anlaşılabilir şekilde doğru sesletebilmek
- Vurgulamaya, tonlamaya ve dilin ritmine hakim olabilmek
- Kabul edilebilir ölçüde akıcılık sağlamak
- Kişilerarası iletişimi sağlayabilmek
- Söz sırası alabilmeyi becermek
- Anlamda uzlaşmayı sağlamak
- Dinlemek ve dinlediğini anlayabilmek
- Karşılıklı konuşmanın ve uzlaşabilmenin yollarını bilmek (Nunan, 1989, p.32).

Konuşma becerisini değerlendirirken kullanılacak kontrol listeleri ya da dereceli puanlama anahtarları da doğruluk, uygunluk, kelime dağarcığı, iletişim esnekliği, akıcılık, telaffuz v.b. ölçütleri içerir. Konuşma puanı bu ölçütlere verilen tek tek puanların toplanmasıyla elde edilir (Sárosdy, Bencze, Poór and Vadnay, 2006, p.147).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu çalışmanın iki odak noktası bulunmaktadır. Bunlardan ilki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi, ikincisi ise iletişimsel yaklaşımın kullanılmasıdır. Bu bölümde “konuşma becerisi” ve “iletişimsel yaklaşım” anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılan çalışmalara dair ayrıntılara yer verilecektir.

Doktora Tezleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerine Arslan (2018) ve Kılıçarslan (2014); iletişimsel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması ile ilgili ise Takıl'ın (2014) doktora tez çalışmalarına ulaşılmıştır.

Arslan (2018) doktora tez çalışmasında göreve dayalı öğretim yönteminin A1-A2 düzeyi konuşma becerisine katkısını öğrenci görüşleri bağlamında belirlemeyi amaçlamıştır. Öncelikle *İzmir Yabancılar için Türkçe* ve *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* kitaplarında kullanılan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkileşimli bir iletişime girebilmeleri konusunda yetersiz olduğunu ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede eksik kaldığını tespit etmiştir. Ardından eylem odaklı yaklaşım ilkelerinden faydalanarak A1-A2 düzeyinde 14 etkinlik oluşturmuş ve Bilkent Üniversitesinde öğrenim gören 74

yabancı öğrenciye bu etkinlikleri uygulamıştır. Uygulamaların bitiminde “geribildirim kâğıtları” vasıtasıyla öğrencilerin etkinlikler hakkındaki görüşlerini belirlemiştir. Çalışmasının sonucunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığı ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Kılıçarslan (2014) doktora çalışmasında drama yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine etkisini incelemiştir. Çalışmasında ayrıca drama yöntemi ile öğrencilerin konuşma kaygılarının değişip değişmediğini ve öğrencilerin drama hakkındaki görüşlerini de tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında karma yöntem kullanmış, nitel ve nicel desenlerden faydalanmıştır. Çalışmasını İstanbul’da öğrenim gören B2 düzeyindeki 36 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu katkısının olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerle gerçekleştirdiği görüşmelerde drama etkinliklerinin öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımalarına, iş ve sosyal hayatta toplumsal kuralların daha çabuk öğrenilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Takıl (2014) doktora tez çalışmasında iletişimsel yaklaşımın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmacı Diller İçin Avrupa Ortak Öğretim Çerçevesi’ndeki dil amaçlarını inceleyerek B1 ve B2 düzeyinde kazanımlar uyarlamış ve bu temelde bir dil öğretim modeli geliştirilmiştir. Geliştirdiği bu modeli 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören öğrencilere üç ay boyunca uygulamıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modeli sonrasında Türkçe eğitimine yönelik yazma becerileri ile tercih ve tutum düzeylerindeki değişimi incelemiş ve iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre yazma beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca uygulamalar sonucunda öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini de belirlemiştir.

Yüksek Lisans Tezleri

Sivrioğlu (2014), Gün (2015), Çelik (2017), Taşköprü (2017), Gülen (2018), Yazıcı (2018), Çolak (2018), Keser (2018), Koçak (2018), Sağlık (2018), Kızıldağ (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi odaklı; Erten Dalak (2017) ise

iletişimsel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması konulu çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Sivrioğlu (2014) yüksek lisans çalışmasında yaratıcı dramının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmasını, Ankara Üniversitesi TÖMER’de B1 ve B2 düzeylerinde öğrenim gören 25 kişiyle gerçekleştirmiştir. Deney grubuna dahil olan 10 katılımcıya TÖMER müfredatının yanı sıra 3 aylık süreç içinde 20 ders saati yaratıcı drama etkinlikleri uygulamış, kontrol grubunu oluşturan 15 katılımcıyla ise sadece TÖMER müfredatı çerçevesinde uygulamalar gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin B1 düzeyinde sadece sözlü anlatım becerisini geliştirdiği, B2 düzeyinde hem sözlü anlatım hem de karşılıklı konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu etkinlikler sayesinde öğrenenler arasında Türkçe konuşma oranının arttığını ve daha renkli bir sınıf ortamı oluştuğunu belirtmiştir.

Gün (2015) yüksek lisans tez çalışmasında Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisine etkisini ve öğrencilerin bu uygulama hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırmasının çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul il merkezinde öğrenim gören B2 düzeyinde 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmasında deney grubuna 6 hafta boyunca Skype yardımıyla konuşma dersleri yapmış, kontrol grubuna ise geleneksel konuşma eğitimini gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonucunda deney grubu lehine bir gelişim olduğunu tespit etmiş ancak bu gelişimin istatistiksel yönden anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Çelik (2017) yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisinin geliştirilmesi konusuna öğretmenler açısından yaklaşmıştır. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları Türkçenin öğrenciler için önemli bir kaynak olduğu varsayımından yola çıkan araştırmada öğretmenlerin Türkçe kullanma yeterliliklerini yabancı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Çalışmanın verilerini Ankara Üniversitesi TÖMER’in İstanbul Taksim şubesinde öğrenim gören 120 öğrenciye uyguladığı anketten ve 29 öğrenci ile gerçekleştirdiği görüşmelerden elde etmiştir. Araştırmasının sonunda konuşma becerisi üzerinde öğretmenlerin etkisinin genel olarak

yeterli düzeyde olduğu ve öğrencilerin derslerde daha sık hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmalarının yapılmasını istediği sonucuna ulaşmıştır.

Taşköprü (2017) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Materyal Hazırlama” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Avrupa Ortak Başvuru Metni ve alanyazını çerçevesinde konuşma becerisine yönelik materyaller tasarlamıştır. Hazırladığı materyalleri Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitim ve Araştırma Merkezinde (DEDAM) 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı içinde öğrenim gören B1 düzeyindeki 14 kişilik deney grubuna uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda kontrol grubuna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma sınavından daha yüksek puan aldıklarını ve materyallerin katılımcıları konuşmak için aktif tuttuğunu tespit etmiştir. Hazırladığı materyalleri başka uygulayıcı ve araştırmacıların da kullanabilmesi amacıyla tezinin ekler bölümünde sunmuştur.

Erten Dalak (2017) yüksek lisans tez çalışmasında iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisini araştırmıştır. Çalışmasını Erzurum Atatürk Üniversitesi DİLMER’de B1 kurunda öğrenim gören yirmi dokuz katılımcı ile 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde yürütmüştür. Araştırmasında iletişim yaklaşım temel alınarak hazırlanmış sekiz adet ders planını 6 hafta süresince uygulamıştır. Kendisi tarafından geliştirilen deyim testini katılımcılara öntest ve sontest olmak üzere uygulayarak nicel verilerini, öğrencilerle yaptığı görüşmelerle de nitel verilerini elde etmiştir. Çalışmasının sonucunda deney grubunun daha fazla gelişim gösterdiği, bu yaklaşımın kullanımının deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, öğrenim sürecini daha keyifli hâle getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Gülen (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerinin, Türkçeyi daha düzgün telaffuz ederek etkili Türkçe konuşabilmesine katkı sağlamak amacıyla hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında diksiyon konusunu ele almıştır. Çalışmasının teorik bölümlerinde öncelikle fonetik kavramı üzerinde durmuş, Türkçedeki ses olaylarını nedenleri ile açıklamış, diksiyon bölümünde ise Türkçe sesletimdeki istisna içeren kelimelerin sesletimlerini literatür çerçevesinde aktarmıştır. Araştırmasının esas kısmını oluşturan son bölümünde ise Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinde (TÖMER) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit

Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını incelemiş ve Türkçe diksiyonun yabancılara öğretilmesi için yeni, özgün alıştırma örnekleri, öğretim modeli ve öneriler sunmuştur. Sesletimle ilgili oluşturduğu ses dosyalarına da araştırmada yer vermiştir.

Yazıcı (2018) yüksek lisans çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Nicel desende hazırladığı çalışmada veri toplama aracı olarak Yasuo Nakatani'nin 2006 yılında geliştirdiği Sözlü İletişim Stratejileri Envanterinin (Oral Communication Strategy Inventory) Konuşma Problemleriyle Başa Çıkma Stratejileri (Strategies for Coping With Speaking Problems) ölçeğini kullanmıştır. Çalışmasını Yunus Emre Enstitüsüne bağlı kültür merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler ve Gazi Üniversitesi TÖMER ile Kazakistan Ahmet Yesevi Üniversitesinde Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyesinde 396 öğrenci gibi geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmasının sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejilerini yüksek düzeyde; mesaj azaltma ve değiştirme stratejilerini ise orta düzeyde kullandıklarını tespit etmiştir.

Çolak (2018) yüksek lisans tez çalışmasında bir dersin ne kadar verimli olacağı noktasında ders materyallerinin oldukça önemli bir paya sahip olduğu varsayımından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin Türkçe öğrenen bireylerin konuşma becerisini geliştirmek için yeterli olup olmadığını incelemiştir. Yedi İklim B1 düzeyi ders kitaplarındaki 49 konuşma etkinliğinin, diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) ölçütleriyle ne kadar örtüştüğü üzerine bir değerlendirme yapmıştır. Daha sonra etkinliklerin türleri, iletişimsellik ve etkileşimsellik düzeyleri gözlemlerde bulunmuştur. Çalışmasında incelenen ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin büyük bir kısmının sadece konuşma üretimlerine yönelik olduğu, etkileşim ve iletişim durumlarına yer veren konuşma etkinliklerinin ise sayıca az olduğu ve Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin büyük bir bölümünün, iletişimsel yetiyi geliştirmek için yeterince uygun olmadığı sonucuna varmıştır.

Keser (2018) yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğreniminde konuşma becerisini geliştirmede karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu

saptamaya çalışmıştır. Çalışmasını Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'ne bağlı TÖMER kurumlarında Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 dil seviyelerindeki yabancı öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Uyguladığı anket verilerine göre öğrencilerin en çok, üretim becerileri olan yazma ve konuşmada zorlandıkları, konuşma becerisini (%54,7) önemsedikleri, özellikle iletişimsel yetiyi kazandıracak fırsatlara erişmekte ve soyut konularda konuşmakta zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Koçak (2018) yüksek lisans tez çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü'nün Yedi İklim Türkçe, Gazi TÖMER'in Yabancılar İçin Türkçe ve Ankara TÖMER'in Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarının konuşma becerisi bölümlerini incelemiştir. Ardından Avrupa Ortak Çerçeve Metnindeki konuşma becerisi yeterlikleri ışığında kazanımlar oluşturmuştur. Konuşma becerisi yeterlikleri “Üretken Etkinlik ve Stratejiler” ile “Etkileşimsel Etkinlikler ve Stratejiler” olarak iki ana başlık altında toplamış ve toplamda 41 kazanım ortaya koymuştur. İncelediği kitaplarda bu kazanımlara ne düzeyde yer verildiğini belirledikten sonra A1-A2 düzeyi için yeni bir izlenim üretmiştir.

Sağlık (2018) yüksek lisans çalışmasında öncelikle Temel (A1-A2), orta (B1-B2) ve ileri düzey (C1) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve Yeni Hitit ders kitaplarını inceleyerek konuşma becerisi etkinliklerini saptanmış ve bu etkinlikleri Avrupa Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlilik tanımlarına göre sınıflandırmıştır. Ardından 2016-2017 öğretim döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER, Sakarya Üniversitesi TÖMER ve İstanbul Üniversitesi DİLMER'de çalışan okutmanlar ve hazırlık sınıfı öğrencileriyle ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin görüşmeler yapmıştır. Betimsel desende hazırladığı çalışmasının sonucunda ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin Avrupa Ortak Çerçeve Metnindeki yeterlilik ölçütlerine paralellik gösterdiğini ancak eğitsel ve mesleki alan ile ilgili etkinliklerin yetersiz olduğunu ve kitaplardaki konuşma etkinliklerinin günlük hayata katkı sağladığını ancak akademik hayata yönelik yeterli katkı sağlamadığını tespit etmiştir.

Kızıldağ (2018) yüksek lisans tez çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma derslerine yönelik fikirlerini ve Türkçe konuşma öz yeterliliklerini belirlemek için çeşitli üniversitelerin dil kurslarında öğrenim gören öğrencilere anket uygulamıştır. Çalışmasının sonunda konuşma derslerinin öğrencilere sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle Türkçe konuşma imkânı sağladığı, öğrendikleri kelimelerinin sayısı ve çeşitliliği konusunda yeterli olduğu, teleffuz ve gerçek hayatta sözlü iletişim kurma becerilerine olumlu katkı sağladığı ve konuşma derslerinin, Türkçe deyim ve atasözlerini kullanmalarına katkısının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İletişimsel Yaklaşımın Yabancı Dillerde Kullanımıyla İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda olmasa da İngilizce, Arapça, Fransızca, Almanca gibi yabancı dillerin öğretiminde iletişimsel yaklaşımın kullanılması hakkında çok sayıda tez çalışması yer almaktadır. Yine yurt dışında yapılan çalışmalarda da çeşitli ülkelerde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın kullanılması hususunda oldukça fazla çalışmanın varlığı bilinmektedir. Şimdi bunlardan bazılarına değinilecektir.

Budak (1996) doktora tez çalışmasında iletişimsel yaklaşım ile dilbilgisi-çeviri yönteminin öğrencilerin yabancı dil başarısına etkisini kıyaslamıştır. Araştırmasında çalışma grubunu yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına eğitim vermek için Fransa’da görevlendirilecek 94 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmasını katılımcıların görev öncesi Türkiye’de aldıkları temel düzey Fransızca kursunda gerçekleştirmiştir. Nicel desende yürüttüğü çalışmasının sonunda okuduğunu anlama becerisinde bilgi düzeyi erişiminde iletişimsel yaklaşımın dilbilgisi-çeviri yöntemine göre daha etkili olduğu, kavrama düzeyinde ve toplamda iki yöntemin aynı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aktimur (2007) yüksek lisans tez çalışmasını Ankara ili Mamak ilçesi Ticaret Odası İlköğretim Okulu altıncı sınıfta öğrenim gören 52 öğrenciyle İngilizce derslerinde gerçekleştirmiştir. Konuşma ve okuma becerilerini ayrı ayrı ele almak yerine iki beceriyi birden kapsayan ve grup çalışması veya ikili çalışmayı içeren etkinliklerin yapılmasının

öğrencilerin konuşma ve okuma becerilerini geliştireceği varsayımından yola çıkmıştır. Bu amaçla 5 tane birleştirilmiş konuşma ve okuma etkinliği hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmasının sonucunda bu iki becerinin birleştirilerek öğretildiğinde öğrencilerin başarılarının yanı sıra öğrenci katılımının ve motivasyonunun arttığını gözlemlemiştir.

Ocaklı (2008) “İletişimsel Yaklaşım İle Konuşma Becerisinin Öğretimi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilere çalışmıştır. Araştırmasını “Konuşma becerisinin öğretimi ile ilgili uygulamalara ilişkin okutman düşünceleri ile iletişimsel dil öğretimi yaklaşımının ilkeleri arasındaki tutarlılık ne boyuttadır?” ve “İletişimsel yaklaşım ile öğrencilerin konuşma becerileri sesletim, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık ve söylem açısından yeterli düzeye getirilebilmiş midir?” şeklinde iki temel soru çerçevesinde şekillendirmiştir. Çalışma grubunu TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Hazırlık Bölümünde 2006 - 2007 eğitim-öğretim yılında eğitim gören öğrenciler ve eğitim veren okutmanlardan seçmiştir. Çalışmasının sonunda benimsenen İletişimsel yaklaşım ile öğrencilerin konuşma becerileri sesletim açısından yeterli düzeye getirildiğini ancak diğer öğelerin yeterli düzeye getirilemediğini tespit etmiştir. Bu durumda çalışmanın gerçekleştiği kurumda temel yaklaşım olarak benimsenmesine rağmen iletişimsel yaklaşımdan tam olarak faydalanılamadığı sonucuna varmıştır. Okutman görüşlerinin ise bazı noktalarda iletişimsel yaklaşım ile paralellik gösterdiğini, bazı noktalarda da bu paralelliğin ortadan kalktığını belirtmiştir.

Yaşlı (2008), iletişimsel yaklaşımın temel kavramlarından “iletişimsel yeti”nin kazandırılmasına yönelik bir yüksek lisans tez çalışması tasarlamıştır. Çalışmasında “iletişim” kavramının ne olduğunu ve bireysel ve toplumsal hayattaki rolünü, iletişimsel kuramın yabancı dil öğretimi için öngördüğü iletişimsel yeti kavramını teorik olarak ele almış ve temel dil becerileriyle bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulama örnekleri sunmuştur.

Wei (2012) Amerika’da eğitim gören Çinli öğrencilerin dilsel sorunları hakkında derinlemesine analizleri içeren bir doktora tez çalışması yapmıştır. Çalışmasında Amerika’ya eğitim almak amacı ile giden 4 Çinli öğrencinin İngilizce konusunda karşılaştıkları güçlükler analiz ederek “Çin’de İngilizce öğretiminde iletişimsel yaklaşım kullanılmalı mıdır, kullanılmamalı mıdır?” sorusuna cevap aramıştır. Öğrencilerin

ülkelerinde aldıkları İngilizce eğitiminin dilbilgisel analiz, çeviri ve yoğun okuma ile karakterize olduğunu ve bunun öğrencilerin iletişimsel yetilerini geliştirmediğini belirtmiştir. Aldıkları bu tarz bir İngilizce eğitim nedeniyle iletişimsel yetiden yoksun olan öğrencilerin hem akademik başarıda hem de günlük hayattaki iletişimde birçok zorlukla karşılaştığını aktarmaktadır. Bu nedenle Çin’de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Soğuksu (2013) yüksek lisans tez çalışmasında Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı’nda yer alan iletişimsel yaklaşımın, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki üç Anadolu lisesinde onuncu sınıf İngilizce dersinde sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Belge incelemesi ve gözlem yoluyla topladığı verilerin analizi sonucunda sınıf içi uygulamaların iletişimsel yeterlik kazandırarak öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaya yönelik olmadığı; anlama odaklanan, öğrenen merkezli ve gerçek yaşam durumlarını yansıtan bir öğrenme ortamı oluşturulmadığı; öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara etkili biçimde yansıtılmadığı sonucuna varmıştır.

Ali (2013) yüksek lisans tez çalışmasında iletişimsel yaklaşımın Irak’taki ortaokullarda İngilizcenin öğretiminde kullanılmasını araştırmıştır. Çalışmasında Irak’ta İngilizcenin öğretiminde yaygın olarak dil-işitim yönteminin kullanıldığını ancak bu yöntemin öğrencilerin günlük dil kullanım becerilerini yeteri kadar geliştirmediğini belirtmiştir. Bu nedenle yeni bir öğretim şekli olarak iletişimsel yaklaşımı Irak’ta İngilizcenin öğretiminde kullanmıştır. Thi-Qar Ortaokullarında 30 deney grubu öğrencisiyle 90 gün boyunca gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda yapılan sınavlarda deney grubundaki öğrencilerin İngilizcedeki dört becerinin hepsinde kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu saptamıştır. Bunun sonucunda, Irak’taki ortaokullarda iletişimsel yaklaşımın dil-işitim yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu yorumunda bulunmuştur.

Vongxay (2013) yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce iletişim kurmanın global bir ihtiyaç haline gelmesinden dolayı birçok ülke gibi Laos’un da Yükseköğretim İngilizce Öğretim Programı’nda gramer-çeviri yönteminden iletişimsel yaklaşıma geçiş yaptığını ancak programdaki prensiplerle uygulama arasında bir boşluk olduğunu belirtmiştir. Bu

nedenele çalışmasında, İngilizce öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek onların iletişimsel yaklaşımı sınıflarına uyarlama konusundaki anlayışlarını ve tutumlarını ve öğretmenleri iletişimsel yaklaşımı uygulamaya teşvik eden veya engelleyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmasının sonunda iletişimsel yaklaşımın yeteri kadar etkin uygulanamayışının öğretmenlerden kaynaklanan sebeplerini iletişimsel yaklaşımın yanlış algılanması, geleneksel gramer tabanlı öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin İngilizce yeterliliği ve iletişimsel yaklaşım eğitimi eksikliği olarak belirlemiştir. Öğrencilerden ortaya çıkan sorunların ise öğrencilerin düşük İngilizce yeterliliği, öğrencilerin öğrenme stilleri ve davranışları ve iletişimsel yetkinlik geliştirmek için motivasyon eksikliği olduğunu belirtmiştir. Toplumda ve okulda İngilizce etkileşimin olmamasının da CLT'nin uygulanmasını etkilediğini ortaya koymuştur.

Islam, (2016) çalışmasında Bangladeş'te İngilizcenin öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yeterince iyi uygulanamamasının sebeplerini gerçekçi bir şekilde resmetmeyi amaçlamıştır. Öğretmen görüşmesi, öğrenci grup görüşmesi ve sınıf içi gözlem yoluyla topladığı verilerin analizi sonucunda Bangladeş'te sınıfların hala öğretmen merkezli olduğu, öğrencilerin yeterince aktif olmadığı, akıcılık kavramına önem verilmediği ve sınıf etkinliklerinin iletişimsel olmadığını sonucuna ulaşmıştır. İletişimsel yaklaşımın teoride olduğu gibi uygulanmamasının sebeplerini ise sınav odaklı yaklaşım, öğrencilerin İngilizce fobileri, iletişimsel yaklaşımı destekleyecek olanakların bulunmaması, sınıf ortamı olarak belirlemiş ve bu durumun değiştirilmesi için paydaşlara yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Abuhussain (2016) doktora tez çalışmasında Suudi Arabistan Krallığı'nın (KSA) İngilizceyi yabancı dil olarak öğretme alanında dört temel dil becerisine odaklanmak ve öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamak gibi önemli reformlar gerçekleştirdiğini ancak programlarda yer alan bu reformların uygulamaya yansımadağını belirtmiştir. Uygulamanın en önemli ayağı olan Sudi Arabistan Krallığı'nda devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yaklaşımı uygularken karşılaştığı güçlüklerin neler olduğunu onlarla yaptığı görüşme ve anketler ışığında belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasının sonucunda öğretmenlerin iletişimsel yaklaşımın temel özellikleri hakkında bazı yanlış anlamaları olduğunu ve iletişimsel sınıfları yürütme

ve iletişimsel yaklaşımı öğretmenlik uygulamalarında benimseme konusunda yeterince emin olmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Alsaghiar (2018), doktora tez çalışmasında 6 farklı dilin öğretiminde iletişimsel yaklaşımın nasıl uygulandığını incelemiştir. Bunun için Arapça, Çince, Fransızca, Almanca, Rusça ve İspanyolca dillerini öğreten yabancı dil öğretmenlerinin başlangıç seviyesindeki sınıflarda iletişimsel dil öğretimini nasıl uyguladığını anket, sınıf içi gözlemler, doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasının sonunda eğitmenlerin olumlu geribildirim sağlamak ve öğrencilerin hatalarını kabul etmek konusunda iletişimsel yaklaşımı benimsediklerini ancak bunun dışında iletişimsel yaklaşımın diğer özelliklerini uygulamalarına yansıtamadıklarını saptamıştır. Sadece Çince ve Almanca eğitmenlerinin hedef dili yoğun bir şekilde kullanmak ve öğrencilerin kavramalarını desteklemek için görsellerden faydalanmak gibi iletişimsel yaklaşımın diğer özelliklerini işe koşabildiğini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi yabancı dillerin öğretimi konusunda Türkiye’de ve birçok yabancı ülkede öğretim programlarında temel alınan yaklaşım iletişimsel yaklaşımdır. Bu dillerin öğretimi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmacıların iletişimsel yaklaşımın uygulanmasındaki engelleri belirlemeye ve bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine gelindiğinde ise iletişimsel yaklaşımın kullanılması ile ilgili araştırmaların sayısının oldukça az olduğu gözle çarpmaktadır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi hususunda ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alandaki çalışmaların 2018 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum konuşma becerisinin öneminin son yıllarda daha fazla anlaşıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmanın konuşma becerisini geliştirme hususunda iletişimsel yaklaşımın kullanımını içermesi ve süreci öğretmen, öğrenci ve sınıf içi durumlar bağlamında yansıtması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmacının dil öğretiminde dört temel beceriye eşit önem verilmesi gerektiğini bilmesine rağmen derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yeterli çalışmalar yapamaması ve bu nedenle bazı öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde gösterdikleri ilerlemeyi konuşma becerisinde gösteremediğini gözlemlemesi problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmacı bu problemi ortadan kaldırmak için denediği yöntemlerin ve kullandığı ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olduğunu görmüş, bu konuda kendini geliştirme çabası içerisinde girerek eğitim verdiği öğrencilere fayda sağlamak istemiştir. Dolayısıyla bu çalışma eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi amacı taşıdığı için eylem araştırması olarak desenlenmiştir.

Alanyazınında eylem araştırması hakkında yapılan açıklamalar geniş ve çeşitlidir. Farklı insanlar eylem araştırmasının ne olduğu, ne için olduğu ve kimin yapabileceği ve nasıl yapılacağı hakkında farklı şeyler söylemişlerdir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Eylem araştırması, öğretmen, müdürler, okul danışmanları veya öğretim/ öğrenme ortamındaki diğer paydaşlar tarafından iç görü kazanma, yansıtıcı uygulamaları geliştirme, okul ortamındaki olumlu değişiklikleri etkileme, öğrencilerin deneyimlerini ve ürünlerini geliştirme amacıyla okullarının nasıl işlediği, öğretmenlerin nasıl öğrettiği, öğrencilerin daha iyi nasıl öğreneceği hakkında bilgi toplamak için yapılan herhangi bir sistematik araştırmadır (Mills, 2014, s.8).

“Eylem araştırması, katılımcıların araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik ve dikkatli bir şekilde incelediği bir süreçtir” (Ferrance, 2000, s.1).

“Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da

hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimsek, 2008, s.295).

Karasar (1999) “Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılmasıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır” (aktaran Aksoy, 2003).

Dil öğretilimi alanında yapılan çalışmalarda oldukça sık olarak kullanılan “eylem araştırması” terimi yerine zaman zaman “sınıf araştırması” ya da “öğretmen araştırması” terimleri kullanılmaktadır. Bu terimler arasındaki farkları Bailey (2001) şöyle belirtmiştir:

Sınıf alıştırmaları, sınıfın girdileri -ders kitabı müfredat ve materyaller- ya da çıktıları -öğrencilerin derslerdeki başarıları- ile ilgilenmek yerine öğrenci ve öğretmenler bir araya geldiklerinde gerçekten o sınıfın içerisinde neler yaşandığını inceleyen araştırmalardır.

Öğretmen araştırmaları, sınıf araştırmaları gibi sınıf içi süreçlere odaklanabilir. Ancak bu bir zorunluluk değildir. Bir öğretmen sadece öğrencilere verdiği dönütleri de inceleyebilir. Burada ayırıcı nokta araştırmayı bizzat öğretmenin yapıyor olmasıdır.

Eylem araştırması, eylem araştırması belirli bir metodolojinin uygulanmasını içerir. Eylem araştırması verilerin toplanması, açık ve tekrarlayan döngüler hâlinde yorumlanmasını içerir. Eylem araştırması sınıf içinde veya sınıf dışında yapılabildiği gibi öğretmenler tarafından ya da başka araştırmacılar tarafından da yürütülebilir (Bailey, 2001, s. 489-499).

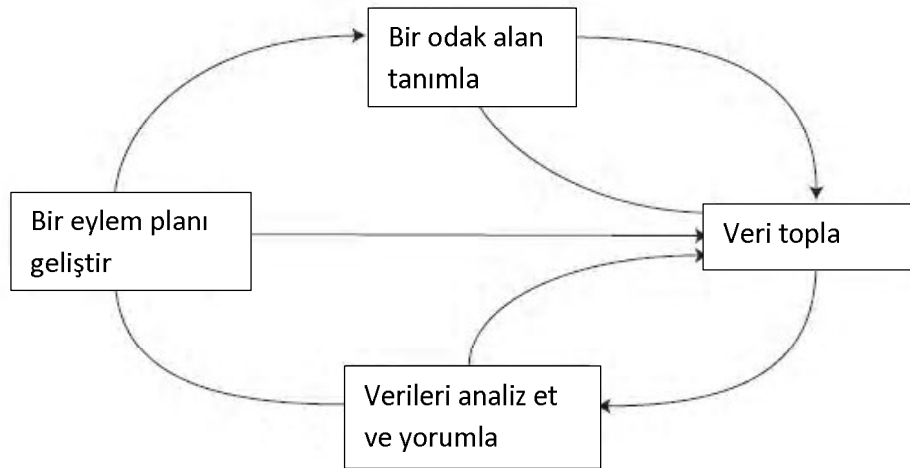
Bu tanımlama ve ayrımlardan hareketle eylem araştırmasının temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Bireylerin kendi uygulamalarını araştırmasını içerir
- Katılımcıdır
- Teori ve uygulamayı birleştirir
- Teoriyi uygulamadan yola çıkarak oluşturur
- Durum temellidir
- Gerçek problemleri çözümede yararlıdır

- Uygulamayı iyileştirmek için ortak bir amaca sahip olan bireyler ya da gruplarla ilgilidir
- Gelişim ile ilgilenir
- Analiz etme yansıtma ve değerlendirme süreçlerini içerir
- Sorgulama yoluyla değişiklik yapılmasını kolaylaştırır (Koshy, 2005, s. 10).

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması, odaklanacak alanın belirlenmesi, verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilip yorumlanması ve eylem planının oluşturulmasını içeren bir süreçtir. Bu sürecin döngüsel yapısı şu şekildedir:



Şekil 8. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü (Mills, 2014, s.20)

Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin uygulanmasını, hazırlanan etkinliklerin öğrenci başarısına etkisini ve etkinliklerin uygulanması sırasında yaşanan sınıf içi süreçlerin neler olduğunu belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada Mills' in (2014) tespit ettiği aşamalar dikkate alınmış ve araştırma süreci bu çerçevede açıklanmıştır.

3.1.1.1. Odak belirleme

Eylem araştırması sürecinin başlangıcında, odak alanı olacak genel fikri netleştirmeniz gerekir. Genel fikir, gözleme dayalı bir durumun ifade edilmesi ve bu durumun nasıl

geliştirileceğine ilişkin bir sorunun oluşturulması şeklinde ifade edilebilir. Daha sonra odaklanılacak alanın belirlenmesinde bazı önemli noktaların dikkate alınması gerekir. Odaklanacak alan,

- Kişinin bizzat kendi uygulamalarını, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini içermeli
- Kişinin kontrol sağlayabileceği bir yerde olmalı
- Kişinin tutku hissettiği bir konu üzerinde olmalı
- Değiştirmek ya da geliştirmek istenen bir konu hakkında olmalıdır (Mills, 2014, s.43).

Araştırmacı, 2015 yılından beri ERÜ TÖMER’de uluslararası öğrencilere Türkçe öğretmektedir. Derslerini genelde bir okuma metnini açıklama ve bu metne yönelik soruları cevaplama şeklinde işleyen araştırmacı, öğrencilerin konuşmalarına sadece bu soruları cevaplama sırasında ya da metni yüksek sesle okurken fırsat verdiğini fark etmiştir. Bu şekilde işlenen derslerde konuşma becerisinin gelişmesinde aksaklıklar yaşandığını gözlemlemiştir.

ERÜ TÖMER’de ders kitabı olarak Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe” kitap setleri kullanılmaktadır. Araştırmacı, derslerini bu kitap çerçevesinde işlemektedir. Kitaplarda konuşma etkinlikleri yer almaktadır. Etkinlikler iki veya üç kişinin sohbetini içeren bir diyalogdan ya da birkaç resimden oluşmaktadır. Kitaptaki yönergelerde, öğrencilerden diyalogu okumaları ve benzer bir diyalog hazırlayıp sunmaları ya da görsellerin kendilerine çağrıştırdıkları hakkında konuşmaları istenmektedir. Araştırmacı bu etkinlikleri de okuma metnine benzer şekilde öğrencilere okutup, bilinmeyen kelimeleri açıklayarak işlemekte ve nadiren öğrencilerin benzer bir diyalog hazırlayıp sunmasını talep etmektedir. Bu nadir konuşma fırsatlarında ise hep benzer öğrenciler söz almaya istekli olmaktadır. Bazen konuyu anlamadıkları için bazen de utangaçlık, kaygı, heyecan gibi nedenlerle sessiz kalan öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek adına araştırmacı, zaman zaman parmak kaldırmadıkları hâlde onlara söz hakkı vermeye çalışmaktan öteye gidemediğini fark etmiştir.

Bu durumun sonucunda, araştırmacının konuşma becerileri gerçekten bulunduğu seviyede olmamasına rağmen yazılı sınavları başarıyla geçtiği için sertifika alan veya bir üst kura geçen öğrencileri olmuştur. Çünkü ERÜ TÖMER’de A2, B2 ve C1 kurlarında konuşma sınavı yapılmaktadır. Ayrıca 2018-2019 eğitim öğretim dönemine kadar sınav

geçme sisteminde 4 temel dil becerisinden sınava giren bir öğrenci 3 beceriden 60'ın üzerinde not aldığına diğer becerisi düşük olsa bile kur atlayabilmekteydi. Bu sistemdeki problem fark edilip yeni eğitim-öğretim döneminde her beceriden alınan notların aritmetik ortalamasınının 60 olması şartı getirilmesi ile olumlu bir adım atıldı.

Öğrencilerle beraber günde yaklaşık 6-7 saat geçiren araştırmacının sürekli açıklayıcı tutumunun öğrencileri sıkıdığı özellikle öğleden sonraki derslerde öğrencilerde bir motivasyon düşüklüğü yaşandığı açıktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği derslerin temelde beceri geliştirme dersi olması gerektiğini bilen araştırmacı, işlediği derslerin kelimelerin anlamlarının ya da gramer konularının açıklandığı bir bilgi aktarımı dersine dönmesinden rahatsız olmuş ve bu durumun sebeplerini düşünmeye başlamıştır.

Öncelikle öz değerlendirme yaparak neden böyle davrandığını sorgulayan araştırmacı, 6 hafta süren kurlarda kitabı bitirme gayreti içinde olduğunu ve öğrencilere tek tek konuşma süresi verdiğinde kitabı yetiştirmeyeceğini düşündüğünden böyle davrandığını fark etmiştir. İkinci olarak kitapta yer alan konuşma etkinliklerinin öğrencileri konuşmaya sevk edecek verimlilikte olmadığını okuma metinlerinin devamı niteliğinde olduğu için öğrencilere konuşacak fazla şey kalmadığını ve bir süre sonra etkinliklerin sürekli birbirini tekrarladığını anlamıştır. Üçüncü olarak ise ERÜ TÖMER toplantılarında sık sık dile getirilen öğrencilerin Türkiye’de yaşamasından dolayı dinleme ve konuşma becerilerinin ders dışında da gelişebileceği, öğrencilerin ERÜ TÖMER’deki eğitimden sonra üniversitede yazılı sınavlara girecekleri için okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirmenin birinci öncelik olması gerektiği görüşünden etkilendiğini idrak etmiştir.

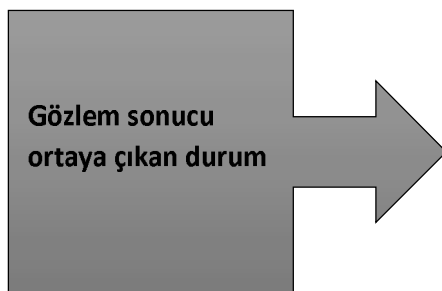
Bu sırada doktora derslerine devam eden araştırmacı, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler” adında bir ders almıştır. Bu derste Batı dillerinin özellikle de İngilizcenin öğretiminde kullanılmış çeşitli yöntem ve tekniklerden haberdar olmuştur. Bunlardan biri “iletişimsel yaklaşım” dır. Araştırmacı, günümüzde birçok İngilizce kitabının bu yaklaşım çerçevesinde hazırlandığını ve iletişimsel yaklaşımın Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni’nin (DAOBM) kabul ettiği yaklaşımlardan biri olduğunu öğrenmiştir ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için bu yaklaşımdan yararlanabileceğini düşünmüştür.

Alanyazınında sık sık yöntem sorunundan ve çeşitli yöntem ve teknikleri ihtiyaçları çerçevesinde bilinçli ve etkili bir şekilde kullanabilecek nitelikli öğretim elamanı azlığından bahsedilmektedir.

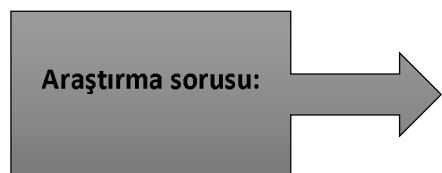
Açık (2008) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışacak öğretim görevlilerinin sahip olması gereken niteliklerden bahsederken “...yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeli, ders kitapları dışında materyaller geliştirmeli, dersteki grup ya da kişisel etkinlikleri öğrencilerin daha önce edindikleri bilgiler göz önünde tutarak tasarlamalı...” maddelerine de yer vermiş, özellikle öğretim görevlilerinin farklı yöntem ve teknikleri kullanma konusunda yeteri kadar iyi olmadıklarını belirtmiştir.

Araştırmacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hizmet veren bir öğretmen olarak kendisinin de bu niteliklerden yoksun olduğunu fark etmiş ve öğrencilerin konuşma becerilerini iletişimsel yaklaşımı kullanarak geliştirmeyi odak olarak belirlemiştir. Bu çalışma ile araştırmacı yaşadığı konuşma becerisinin geliştirilmesi problemine iletişimsel yaklaşım çerçevesinde etkinlikler hazırlayıp bu etkinliklerin uygulama sürecini sürekli değerlendirerek sistematik bir çözüm üretmeyi amaçlamıştır. Bu sayede kendisi de bir yaklaşımı bizzat uygulayarak öğretmenlik becerilerini geliştireceğini düşünmüştür.

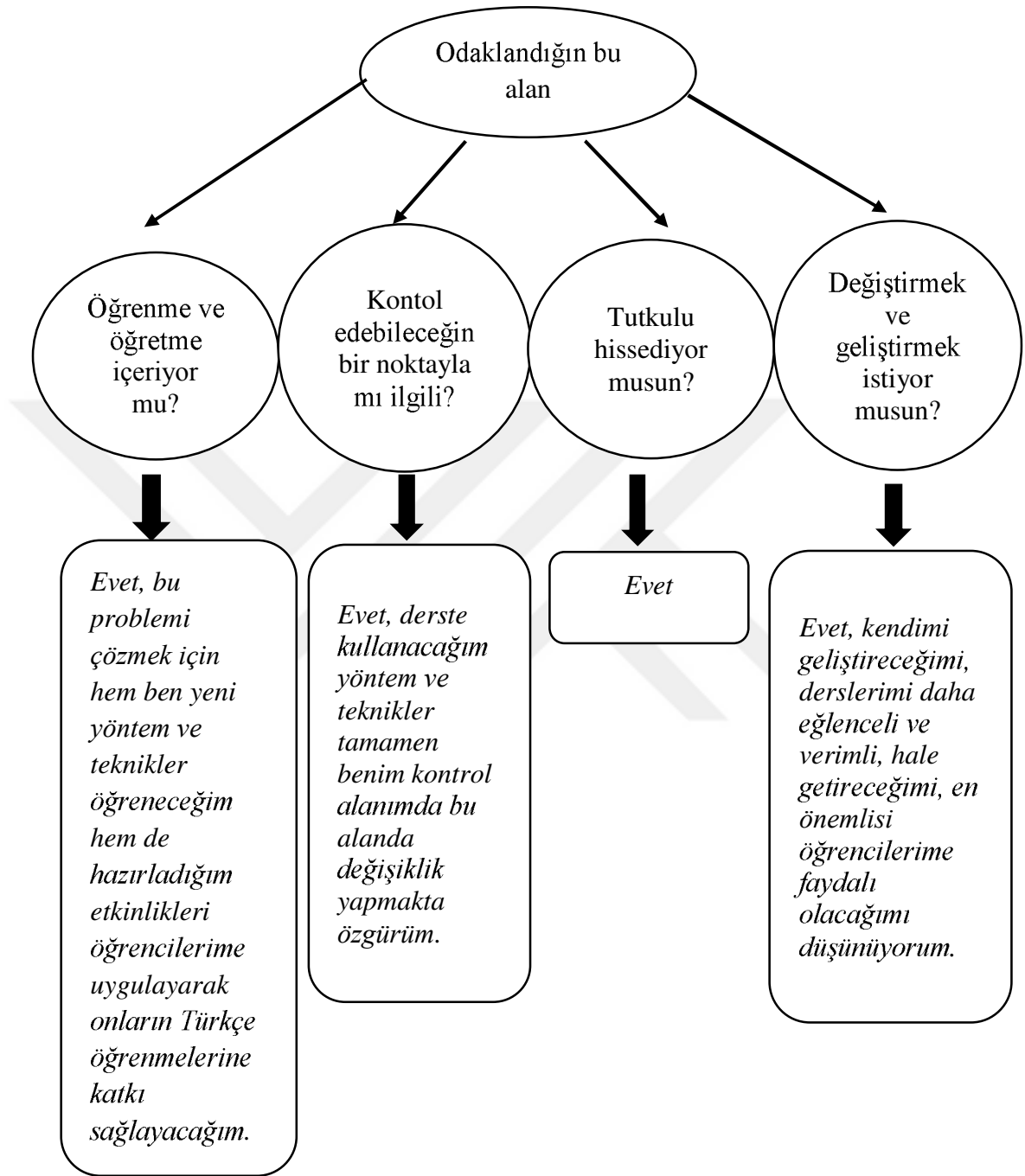
Bu çalışmada odaklanılan alanın belirlenmesini Mills’in (2014) önerdiği çerçevede özetleyecek olursak,



Bir öğretmen olarak derslerimde konuşma becerisine yeteri kadar önem veremiyorum bu nedenle öğrencilerimin konuşma becerisinin diğer becerileri kadar iyi gelişmediğini düşünüyorum.

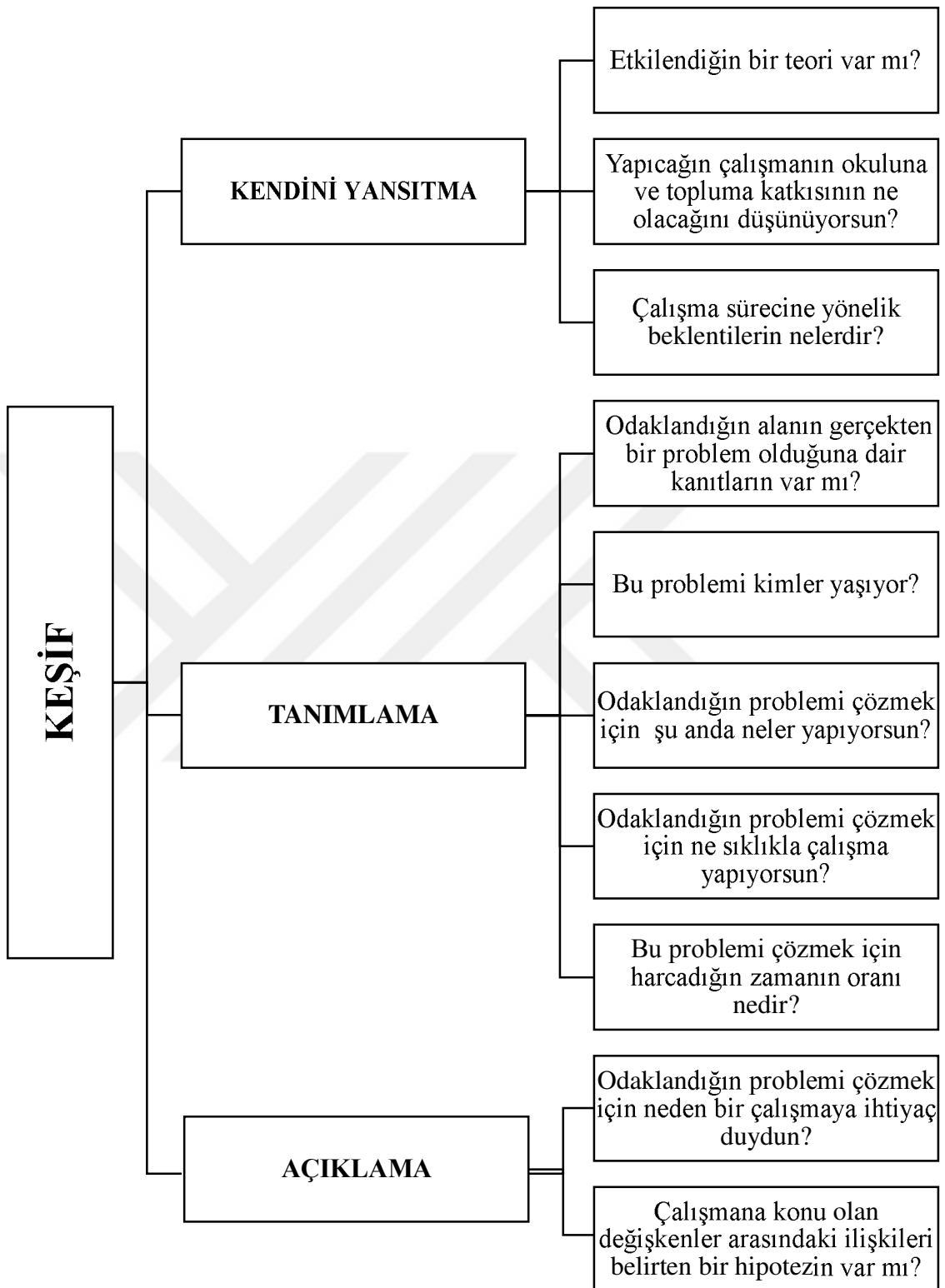


Öğrencilerimin konuşma becerisini geliştirebilmek için derslerimde neler yapabilirim?



Şekil 9. Odaklanacak Alanın Belirlenmesinde Dikkat Edilen Noktalar Mills'ten uyarlanmıştır (Mills, 2014, s.20)

Eylem araştırma sürecinde odak belirlendikten sonra Mills (2014, s. 44-45) kendini yansıtma, tanımlama ve açıklama adımlarından oluşan bir keşif basamağından bahseder. Bu basamakta araştırmacı, kendi inançlarını yansıtmak ve genel fikrinin doğasını ve içeriğini anlamak için zaman ayırır.



Şekil 10. Odaklanacak Alanın Keşfedilme Aşamaları Mills'ten Uyarlanmıştır (Mills, 2014, s. 44-45)

Kendini Yansıtma

Bu aşamada araştırmacı kendi uygulamalarını etkileyen teorileri, sahip olduğu eğitsel değerlerin ne olduğunu, yapılan çalışmanın okula ve topluma olan etkilerini ve çalışmasının uygulama süreçlerine yönelik beklentileri hakkında düşünmelidir (Mills, 2014, s.44).

Bu bağlamda, araştırmacı yabancı dil öğretimi alanında sosyodilbilim kuramlarının etkisiyle geliştirilen iletişimsel dil öğretimi yaklaşımından teorik olarak etkilenmiştir. *“İletişimsel yaklaşımın temelinde dilin iletişim kurmak için bir araç olduğu görüşü yer alır. Yabancı dil öğretiminin temel amacı bireylerin hedef dilde iletişim kurmasını sağlamaktır. Bu nedenle sınıflarda dilin yapısı hakkında açıklamalar yapmak yerine öğrencileri doğrudan doğruya hedef dili kullanmak zorunda kalacakları iletişim durumlarıyla baş başa bırakmak gerekmektedir.”*

Araştırmacı öncelikle çalışmasının dersine girdiği öğrencilere faydalı olacağını düşünmektedir. *“Bu çalışma sayesinde derslerimde konuşma becerisine de gerekli önemi vereceğime ve öğrencilerimin konuşma becerilerini geliştireceğime inanıyorum. Ayrıca farklı ve eğlenceli etkinlikler uygulayarak derslerimi tekdüzelikten kurtaracağımı düşünüyorum.”*

Araştırmacı, yapacağı çalışmanın kendisine de yararlı olacağını düşünmektedir. *“Dil öğretimine dair yeni bir yaklaşımla tanışmak, bu yaklaşımın sınıf içine yansıtılması konusunda çaba harcamak ve sınıf içindeki bütün faaliyetlerini bir yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirmek bir öğretmen olarak beni oldukça geliştirecek ve mesleki konuda kendime güvenimi arttıracaktır.”*

Araştırmacı çalışmasının bulunduğu kuruma da faydalı olacağını düşünmektedir. *“Dersler arasında yaptığımız sohbetlerden ERÜ TÖMER’deki diğer hocaların derslerinde de benzer durumlar olduğunu fark ettim. Eğer bu uygulamalardan fayda sağlarsam hazırladığım etkinlikleri onlarla paylaşabilir ve onların da iletişimsel yaklaşımı derslerinde kullanmalarına vesile olabilirim.”*

Araştırmacı çalışması sırasında ERÜ TÖMER yönetiminin ve öğrencilerin kendisine yardımcı olacağını düşünmektedir. *“Çalışmamdan bahsettiğimde öğrencilerin gayet istekli olduklarını gördüm. Öğretmen arkadaşlarım ve ERÜ TÖMER yönetimi de bu*

çalışmanın faydalı olacağını söylüyorlar. Süreç boyunca bana destek ve yardımcı olacaklarını düşünüyorum.”

Tanımlama

Bu aşamada, çalışmanın *ne olduğu, kimlerle, ne zaman, nerede ve nasıl yapılacağına* odaklanarak değiştirilmek veya iyileştirilmek istenen durumun olabildiğince açık bir şekilde tanımlanmasına çalışılır (Mills, 2014, s. 44) Şu soruların yanıtlanması odaklanan alanın tanımlanmasına yardımcı olacaktır:

Odaklandığın alanın gerçekten bir problem olduğuna dair kanıtların var mı?

Evet, var. Derslerimde ne zaman öğrencilere bir soru sorsam ya da onların konuşmasını istesem çok az öğrenci buna istekli oluyor. Sessiz öğrencilerimi derse katamıyorum. Ayrıca derste öğrencilerimi konuşmak için motive edecek komular bulamıyorum. Kitaptaki konuşma etkinlikleri yeterli değil.

Bu problemi kimler yaşıyor?

Ben ve öğrencilerim.

Odaklandığın problemi çözmek için şu anda neler yapıyorsun?

Kişisel fikirlerin sorulduğu ya da kültürel komuların olduğu etkinliklerde parmak kaldırmaları da bütün öğrencilerime söz hakkı vermeye çalışıyorum. Kitaptaki konuşma etkinlikleri bazen öğrencilerim için bir anlam ifade etmiyor. Bu yüzden zaman zaman oradaki soruları öğrencilerimin ilgi alanlarına göre değiştirip onları daha fazla konuşturmaya çalışıyorum.

Konuşma becerisini geliştirmek için ne sıklıkla etkinlik yapıyorsun?

Takip ettiğim ders kitabında bir okuma metni ve metinle ilgili anlama ve kelime çalışmaları oluyor. Daha sonra bir konuşma etkinliği geliyor. Bu etkinlikler önce örnek bir diyalogla başlıyor. Öğrencilerime bu diyalogu okutuyorum. Sonra diyalogda yer alan konu hakkında öğrencilere yönelik bir ya da iki soru soruluyor. Örneğin, “İlgilendiğiniz bir sanat dalı var mı?”, “ Ülkemizdeki meşhur bir bilim adamını tanıttınız.”, “Çevre kirliliğini önlemek için kişilere ya da kurumlara ne gibi görevler düşüyor tartışınız.” Bu tür soruların cevaplanması öğrencilerimin isteklilik durumuna göre değişiyor. Genelde

günde 7 saat işlediğim derslerin en fazla 1 ders saatini konuşma becerisine ayırmış oluyorum.

Konuşma becerisine harcadığın zamanın diğer dil becerilerine harcadığın zamana oranı nedir?

Derslerimde okuma anlama becerilerine daha çok önem veriyorum. Yazma becerisini ise ödev verip onları düzenli şekilde kontrol ederek geliştirmeye çalışıyorum. Dinleme becerisi için her üniteye 4 dinleme parçası oluyor. Bunları mutlaka yaptırıyorum. Ders saatleri genelde bir okuma veya dinleme metindeki bilinmeyen ifadelerin ya da dilbilgisi kurallarının açıklanması ile geçiyor. Bir oran verecek olursam konuşma becerisine derslerimde %10 zaman ayırıyorum diyebilirim.

Açıklama

Bu basamakta odaklanılan problemi çözmek için *neden* bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu açıklanır. Bu adımda araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkileri belirten bir hipotez geliştirmeye çalışılır (Mills, 2014, s.45).

Bu bağlamda, yeni bir dil öğrenmek isteyen bireyler için en önemli noktalardan biri o dili konuşabilmektir. *Üniversite eğitimi almak ya da ülkemizde yaşadığı için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerim Türkçe konuşabilmeyi çok istemektedir. Onlara bir yıl boyunca eğitim veren bir öğretmen olarak onların konuşma becerisini geliştirmekten sorumlu olduğumu düşündüğüm için böyle bir çalışmaya ihtiyaç duydum.*

Çalışmada odaklandığın değişkenler arasındaki ilişkiyi belirten bir hipotezin var mı?

Herhangi bir eğitim sisteminde program geliştirmenin hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi dört temel ögesi bulunmaktadır. Bir eğitim programının en önemli ögesinin öğrenme-öğretme süreci olduğu söylenebilir. Çünkü hazırlanan içeriğin nasıl işleneceği, hangi tür değerlendirmenin yapılacağı ve bu sürecin yönetilmesinde hangi öğrenme-öğretme model, yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı eğitim ve öğretim programlarının belirlenen hedeflerine ulaşmada son derece önemlidir (Duman, 2010).

Hipotez: Bir öğretim faaliyeti neticesinde ortaya çıkan sonuç; hedef içerik ve öğretim süreçlerinden etkilenir. Öyleyse bunların herhangi birinde yapılan değişiklik sonucu etkiler.

Bu bağlamda *Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ERÜ TÖMER’de kullanılan ders kitapları Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak çerçeve Metni’ni temel alarak hazırlanmıştır. Bu nedenle gerçekleştirdiğim öğretim süreçlerinin hedeflerini DAOBM’de yer alan hedefler oluşturmaktadır. İçeriğimi ise bu çerçevede hazırlanmış kullandığım ders kitapları oluşturmaktadır. Öğrencilerimin DAOBM’de yer alan hedeflere ulaşabilmesi için bir öğretmen olarak ben içeriğin yönetilmesinden sorumluyum. Bu noktada içeriği öğrencilerime aktarabilmek ve öğretim hedeflerine ulaşabilmek için doğru yöntem, teknik ve stratejileri kullanmam ve süreç sonunda hedefe ulaşip ulaşmadığımı değerlendirmem gerekir.*

Öğretme faaliyetlerimin bir sonucu olarak öğrencilerimin Türkçe konuşma performanslarını değerlendirdiğimde DAOBM’de yer alan hedeflere ulaşamadığımı gördüm. Öğretim hedef ve içeriğini değiştirme yetkim yok. Eğer gerçekleştirdiğim öğretim faaliyetlerinde bir değişiklik yaparsam öğrencilerimin konuşma performansının artabileceğini düşünüyorum.

Literatür Tarama

Mills (2014) odak belirlemenin son adımının literatür taraması olduğunu ifade eder. Odaklanılan alanın daha iyi anlaşılmasını için başka insanların tecrübelerinden faydalanmak gerekir. Literatür taraması araştırmacının odaklandığı alana başkalarının gözüyle bakmasını sağlar. Literatür taramasının aşamaları şöyledir:

1. Literatür aramanıza rehberlik edecek bir anahtar kelime listesi belirleyin ve yapın.
2. Anahtar kelimelerinizi kullanarak, araştırma konusuyla ilgili birincil ve ikincil kaynakları bulun.
3. Kaynaklarınızı kalite açısından değerlendirin.
4. Kaynaklarınızı özetleyin.
5. Kaynaklarınızı bir literatür matrisi kullanarak analiz edin ve düzenleyin.
6. Literatür taramasını yazınız (Mills, 2014, s.49).

Araştırmacı çalışması geniş bir alanı içerdiği için çeşitli anahtar kelimeler kullanarak literatür taraması yapmıştır. Öncelikle çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla ilgilidir. Bu nedenle araştırmacı ilk olarak bu alanda yapılan lisansüstü tezleri incelemiştir. Bu alanla ilgili tarama yaparken isimlendirme çeşitliliğinden dolayı “Yabancılara Türkçe”, “Yabancı dil olarak Türkçe”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”, “İkinci dil olarak Türkçe”, “Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi” anahtar kelimeleriyle www.tez.yok.gov.tr adresinden arama yapmış,

- Yabancılara Türkçe, 69 kayıt
- Yabancı Dil Olarak Türkçe, 173 kayıt
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, 47 kayıt
- İkinci Dil Olarak Türkçe, 8 kayıt
- Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, 3 kayıt olmak üzere toplam 300 teze ulaşmıştır.

Bu tezleri “konuşma becerisiyle ilgili olanlar”, “iletişimsel yaklaşımla ilgili olanlar” ve “bir yöntem/ yaklaşım ya da modelin uygulanmasıyla ilgili olanlar” şeklinde gruplamıştır. Konuşma becerisi odaklı 12 adet, iletişimsel yaklaşım odaklı 3 adet ve herhangi bir model/yaklaşım/yöntemin kullanılması odaklı 5 adet lisansüstü teze ulaşmıştır. Araştırmacı ikinci anahtar kelimesini “iletişimsel yaklaşım” olarak belirlemiş ve çeşitli yabancı dillerde olmak üzere toplam 21 lisansüstü teze ulaşmıştır.

Araştırmacının lisansüstü tezler dışında çeşitli veri tabanlarından ve kütüphane kataloglarından arama yaparken kullandığı diğer anahtar kelimeler “yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikleri” ile “eylem araştırması”dır. Araştırmacı yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili Türkçe kitap ve makalelerin dışında İngilizce kaynaklara da ulaşmıştır. İletişimsel yaklaşımla ilgili bilgileri öncelikle bu genel kaynaklarda yer alan kısa bölümlerden okuyan araştırmacı, bu yaklaşımın diğer yöntemlerle olan benzerlik ve farklılıklarını anlamaya çalışmıştır. Daha sonra sadece iletişimsel yaklaşım içerikli kaynaklara yönelmiş ve çok sayıda makale, kitap ve videoya ulaşmıştır. Bunlardan bazıları iletişimsel yaklaşımın ne olup olmadığını açıklamaya çalışan teorik bilgiler içerirken birçoğu iletişimsel yaklaşımın nasıl uygulanacağına ilişkin bilgiler ve örnek uygulamalar içermektedir. Araştırmacı kendi etkinliklerini hazırlarken uygulamaya dönük kitaplardan ve videolardan oldukça faydalanmıştır.

Araştırmacı, ulaştığı makale ve tezlerin kaynakçalarını inceleyerek araştırması ile ilgili temel kaynakların neler olduğunu tespit etmiş ve mümkün olduğu kadar birincil kaynaklara ulaşmaya çalışmıştır. Ulaştığı kaynakların kalitesini inceledikten sonra araştırmasıyla doğrudan ilgili olanlar ve dolaylı olarak ilgili olanlar şeklinde kaynaklarını özetlemiştir.

3.1.1.2. Veri Toplama

Eylem araştırması sürecinde veri toplamayı uygulama öncesinde toplanan veriler ve uygulama sırasında toplanan veriler olarak iki kısımda incelemek mümkündür. Çünkü eylem araştırması yapmaya karar veren bir araştırmacı odaklandığı alandaki problemi derinlemesine tespit edebilmek için gözlem yaparak ve meslektaşlarıyla konuşarak veriler toplar. Bu problemin çözümüne yönelik düşüncelerinin uygulanabilirliğini öğrenmek için literatür taraması yapar ve uzmanlardan, meslektaşlarından hatta öğrencilerinden görüş alır. Bütün bu verileri analiz ederek bir eylem planı oluşturur.

Bu bağlamda araştırmacı uygulama öncesinde meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle yaptığı görüşmelerden, öğrencilerin konuşma becerilerini ölçen sınav sonuçlarından ve kendi dersine yönelik yaptığı yansıtıcı düşünme faaliyetlerinden elde ettiği verileri yorumlayarak bir problemin varlığını tespit etmiştir. Tespit ettiği problemin gerçekten bir problem olup olmadığını anlamak amacıyla literatür taraması yoluyla veriler toplamış ve bu verileri analiz ederek odaklandığı problemi net olarak tanımlamıştır. Uygulama planını elde ettiği bu veriler doğrultusunda şekillendirmiştir.

Eylem araştırmasında planlama yapmak çok önemlidir. Uygulama aşamasında verilerin hangi yollara ve ne sıklıkla toplanacağına karar vermek de eylem araştırması sürecinin başlangıcında atılması gereken önemli adımlardandır. Araştırmacı, veri toplama yöntemlerine karar vermeden önce çeşitli yöntemlerin güçlü ve zayıf yönleri değerlendirmeli ve kendi koşullarına uygun yöntemleri seçmelidir. Bu noktada “veri çeşitleme” stratejisini kullanmak araştırmacıya hem zengin bir veri tabanı sağlar hem de araştırmanın geçerliğini güçlendirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 301). Eylem araştırmalarında nitel veya nicel çok çeşitli veri toplama araçları kullanılabilir. Bu çalışmada araştırmacı ve araştırmanın geçerliğini arttırmak için “veri çeşitleme” stratejisi kullanarak farklı veri toplama araçlarından faydalanarak hem nitel hem nicel veriler elde etmiştir.

Tablo 2. *Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Nitel Veri toplama Araçları	Nicel Veri Toplama Araçları
Araştırmacı günlüğü Facebook grubu Video kayıtları Gözlem Görüşme Doküman inceleme	A2 seviyesi konuşma sınavı A2 sınavı değerlendirme ölçeği

Veri toplama araçlarının seçilmesi, hazırlanması ve uygulanması ile ilgili bilgiler “Veri Toplama Araçları” başlığında ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.1.1.3. Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarında verilerin analizi süreklilik gösterir. Araştırmanın başlangıcından itibaren veriler toplanmaya ve eş zamanlı olarak analiz edilmeye başlanır. Odak belirleme aşamasında elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması sonucu bir eylem planı oluşturulur. Eylem planında, uygulama aşamasındaki verilerin hangi veri toplama araçlarıyla elde edileceği, ne sıklıkla veri toplanacağı ve elde edilen verilerin nasıl analiz edileceğine karar verilir. Verilerin sürekli analiz edilmesi, elde edilen verilerin yeterliliği ve kalitesi hakkında araştırmacıya ışık tutar. Bu sayede araştırmacı gerekirse ek veri toplama araçları geliştirip kullanabilir. Toplanan verilerin analizi uygulama sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 303).

Bu çalışmada verilerin analizinde süreklilik sağlanmıştır. Araştırmacı gerçekleştirdiği her etkinlik sonunda video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin facebook grubundaki yorumlarını inceleyerek makro analizler yapmıştır. Bu analizleri geçerlilik komitesine düzenli olarak sunan araştırmacı, süreç içinde ortaya çıkan problemleri gidermiş, onların da önerileri doğrultusunda bir sonraki aşamayı planlamıştır. Ayrıca verilerin analizi sırasında bazı veri toplama araçlarının yeterli ve kaliteli veri sunmadığı anlaşılmış yeni veri toplama araçları işe koşulmuştur.

3.1.1.4. Eylem Planı Geliştirme

Araştırmacı uluslararası öğrencilere ders vermeye ilk kez 2015-2016 öğretim döneminde başlamıştır. Bu dönemde iki öğretmen ile beraber bir grubun haftada 24 saat olan derslerinin 8 saatini kendisi yürütmüştür. Diğer öğretmenlerle beceri alanlarını paylaşan

araştırmacı, girdiği grubun konuşma ve yazma becerilerini geliştirmekten sorumlu olmuştur. Bu araştırmanın çıkış noktası ise 2 Aralık 2015 tarihinde araştırmacının, bir öğrencisinden aldığı mesaj olmuştur. Sınıfın geneline göre başarı düzeyi düşük olan bir öğrenci, mesaj yoluyla araştırmacıyla iletişime geçmiş ve konuşma etkinliklerinde kendisine daha çok söz hakkı verilmesini talep etmiştir. Kendisinin Türkçe konuşmayı çok istediğini ama utandığı için derslere yeteri kadar katılmadığını, diğer öğrencilerin derslerde daha aktif olmasından dolayı da konuşma şansı bulamadığını ifade etmiştir. Araştırmacı, öğrencisinden gelen bu talep üzerine bir öğretmen olarak yaptığı uygulamaları gözden geçirmiş ve öğrencisine hak vermiştir. Kendisinin genelde istekli öğrencilere konuşma fırsatı verdiğini, sessiz kalan öğrenciler için özel bir çalışma yapmadığını fark etmiştir.

Öğrencisinin konuşma derslerinde araştırmacıdan yardım istemesi, araştırmacının kendi öğretim faaliyetlerine bakış açısının değiştirmesini sağlamıştır. Araştırmacı, ERÜ TÖMER’de bulunan her öğrencinin, Türkçe konuşmayı fazlasıyla istemesine rağmen hata yapma korkusu, yüksek kaygı düzeyi, sınıf ortamı, ders içeriğinin ihtiyaçlarını karşılamaması ve öğretmenin tutumu gibi birçok sebepten dolayı derslerde sessiz kalabileceğini fark etmiştir. Bu alanda hizmet veren bir öğretmen olarak kendisinin her öğrencinin Türkçe konuşmasını sağlamaktan birinci derecede sorumlu olduğu düşüncesini benimsemiştir.

2015-2016 döneminde, işlenen kitapların konuşma etkinliklerinin tamamını uygulama fırsatı bulan araştırmacı, etkinliklerin birbirinin tekrarı niteliğinde olduğunu görmüştür. Bu nedenle bir süre sonra “Bu konu hakkında daha önce konuşmuştuk zaten.” diyerek kitaptaki konuşma yönergelerini atlamak zorunda kalmıştır. O dönemde de öğrencilerine konuşma konusunda daha faydalı olmaya çalışan araştırmacı bunu sağlamak için aynı konu hakkında farklı sorular sorarak öğrencilerin tamamına konuşma fırsatı vermiş, öğrencilerin çeşitli konularda sunum yapmasını istemiştir ancak yeteri kadar başarı sağlayamamıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde mevcut ders kitabının yetersizliği ve bir öğretmen olarak kendisinin bu yetersizliği kapatacak bilgi ve becerilere sahip olmaması bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur.

2016-2017 öğretim döneminde araştırmacı, 12 Eylül 2016 tarihinde yapılan toplantıda ERÜ TÖMER’deki ders işleyiş sisteminin tamamen değiştiğini öğrenmiştir. Bu sistem değişikliği şöyle olmuştur: Araştırmacının çalıştığı ilk yıl ERÜ TÖMER’de “ortak

sistemi” uygulanmaktaydı. Bu sisteme göre her grubun 2 veya 3 sınıf öğretmeni bulunmaktaydı. Bu öğretmenler beceri alanlarını paylaşır ve dersleri o şekilde yürütürlerdi. Bu sayede ilk yıl araştırmacı konuşma ve yazma becerilerine odaklanabilmişti. Getirilen yeni sistemde öğretmenler birden fazla grubun dersine girmeye başladı ve kitabın işleniş temel alındı. Buna göre her öğretmen kendinden önceki öğretmen kitabın hangi sayfasında kaldıysa o sayfadan dersi anlatmaya devam edecek ve o sayfada hangi beceri ya da dil bilgisi konusu varsa onu işleyecekti.

Yaşanan bu sistem değişikliği ile araştırmacı, ilk yıl sadece konuşma ve yazma becerilerine odaklanmışken ikinci yıl okuma, dinleme becerileri ve dil bilgisi konularını da anlatmaya başlamıştır. Yeni sisteme göre derslerinin çoğunu okuma metinlerini işleyerek geçiren araştırmacı, kitabı yetiştirememeye kaygısından dolayı hem kendisinin hem de diğer öğretmen arkadaşlarının konuşma becerisi üzerinde yeteri kadar durmadıklarını fark etmiştir. Yine bu dönem, birden fazla grubun dersine girmeye başlayan araştırmacı odaklandığı sorunun farklı gruplarda da mevcut olduğunu görmüştür. Her sınıfta aktif olarak derse katılan birkaç öğrenci ile sadece söz hakkı verildiğinde konuşan ve konuşma becerisi, eğitim gördüğü seviyenin altında kalan öğrenciler bulunması araştırmacıyı rahatsız eden bir durum olarak varlığını korumuştur.

Araştırmacı, doktora eğitiminde iletişimsel dil öğretim yaklaşımından haberdar olmuştur. İletişimsel yaklaşımda yabancı dil öğrenen bireylerin temel amacının o dilde iletişim kurabilmek olduğu görüşü vardır. Bu nedenle dil öğretiminin temel hedefinin, bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek olduğu ve bu hedefe ulaşmak için sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin iletişim kurmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiği düşünülür. Araştırmacı, iletişimsel yaklaşımın temel görüşlerinin kendi yaşadığı durumu yansıttığını fark etmiştir. Çünkü araştırmacının öğrencileri Türkiye’de yaşamaktadır. Hem ERÜ TÖMER’de hem de günlük hayatlarında birçok farklı alanda Türkçeyi kullanarak iletişim kurmak zorunda kalmaktadırlar.

Bir dil öğretmeni olarak kendisi öğrencilerine iletişimsel yaklaşım çerçevesinde bir öğretim süreci sunarsa hem öğrencilerine daha faydalı olacağını hem de onların konuşma becerisini geliştireceğini düşünmüştür. Bu düşünceden hareketle araştırmacı, eylem araştırması yapmaya karar vermiştir.

İlk olarak ERÜ TÖMER yönetiminden gerekli izinleri alan araştırmacı, araştırma projesiyle Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna başvurmuştur. 26.10.2016 tarihinde çalışmasının etik olarak uygun olduğu kararını aldıktan sonra (bkz. EK 1) eylem araştırmasında ilerlemeye başlamıştır.

Araştırmacı, eylem araştırmasına “iletişimsel yaklaşım” hakkında biraz bilgisi olan ve bunu derslerinde konuşma becerisinde kullanmaya çalışan bir öğretmen amatörlüğünde başlamıştır. Bu nedenle öncelikle “iletişimsel yaklaşım”ın temel prensiplerini ve derslere uygulanış şekillerini anlamaya çalışmıştır. Bu noktada çoğu yabancı kaynaklardan okuyarak edindiği bilgileri doğru anlayıp anlamadığını onaylatmak için Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan Almanca öğretmenliği bölümünden bir araştırma görevlisi (Uzman C) ve İngilizce öğretmenliği bölümünden bir doktor öğretim üyesinden (Uzman D) görüş almıştır. Uzman C ve Uzman D çalışmanın etkinlik geliştirme safhasında hazırlanan etkinliklerin iletişimsel yaklaşıma uygun olup olmadığı konusunda araştırmacıya dönüt vererek çalışmaya katkıda bulunmuşlardır.

Uzmanlarla yapılan görüşmelerde öncelikle araştırmanın kapsamı belirlenmiş araştırmanın A1-A2 temel seviye ile sınırlandırılması kararı alınmıştır. Bu seviyede fazlaca diyalog kurma, rol yapma imkânının olması etkinliklerin oluşturulmasında bir avantaj olarak görülmüştür. Ayrıca daha dil öğreniminin başındayken öğrencileri iletişim kurmaya teşvik etmenin öğrencilerin motivasyonunu arttıracak ve öğrendiklerini daha anlamlı hale getirerek daha fazlasını öğrenmek için teşvik edeceği düşünülmüştür.

Araştırmanın kapsamı belirlendikten sonra etkinliklerin oluşturulması aşamasına gelinmiştir. Araştırmacı, ERÜ TÖMER’de yarı zamanlı çalışan bir okutmandır. Bu nedenle ERÜ TÖMER’de kullanılan ders kitaplarını değiştirmek, kur sürelerini uzatmak, öğrencilerin sınıf dağılımlarına müdahale etmek, her kur sınavında konuşma becerisinin de ölçülmesini istemek onun gücü ve yetkisi dışındadır. Araştırmacı sadece kendi alanına müdahale edebileceğinin bilinciyle çalışmasını kendi derslerinin normal seyrine uyarlamak için çalışmalara başlamıştır.

Ders kitabından tamamen bağımsız olarak etkinlikler yapması mümkün olmadığı için araştırmacı, ilk iş olarak kullandığı kitabı incelemeye başlamıştır. Ders kitabının kapağında, kitabın Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni’ne uygun şekilde hazırlandığı ibaresini gören araştırmacı kitapta yer alan konuşma etkinlikleriyle

DAOBM’de yer alan kazanımların eşleşip eşleşmediğini kontrol etmiştir. Kazanımlar belirlenirken Ankara Üniversitesi Tömer tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, Gazi Üniversitesi öğretim üyelerinden Mehmet KARA tarafından 2011 yılında yayımlanan “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği” isimli makale, Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni ve çalışmanın gerçekleştirildiği kurumda ders kitabı olarak kullanılan Gazi Üniversitesinin “Yabancılara Türkçe” kitapları taranmıştır. Tarama sonucunda araştırmacı, bu dört kaynaktan ortak olan kazanımları seçmiş, ders kitabında ve diğer kaynaklarda yer verilmeyen kazanımları eleyerek hepsinde ortak olan toplam 19 kazanım belirlemiştir. Belirlenen kazanımlar ve bu kazanımların işlenen ders kitabının hangi bölümüyle ilgili olduğu Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 3. *Araştırma İçin Belirlenen Kazanımlar¹*

SEVİYE	KAZANIMLAR	EŞLEŞEN KİTAP BÖLÜMÜ
A1 K.K.	Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmayla ilgili kalıp ifadeleri kullanır.	A1 kitabı 1. Bölüm 1. Metin
A1 K.K.	Günlük konularda yalın konuşmaları başlatıp sürdürür, yalın soru ve yanıtlar üretir.	A1-A2 kitabının geneli
A1 K.K.	Kişilere, yaşadıkları yerlere, tanıdıkları kimselere ilişkin sorular sorar ve bu tür soruları anlaşılır bir biçimde sorulduğunda yanıtlar.	A1-A2 kitabının geneli
A1 K.K.	Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim vb.) kullanır.	A1-A2 kitabının geneli
A1 K.K.	Rakam, miktar, fiyat, tarih ve saat ile ilgili ifadeleri kullanır	A1 kitabı 2. Bölüm 3. Metin
A1 K.K.	Zaman bildiren sözcükleri (bugün, gelecek hafta, geçen Cuma, kasımda, saat 4’te vb.) kullanır.	A1 kitabı 2. Bölüm 1. Metin
A2 K.K.	Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar.	A1 kitabı 2. ve 3. Bölüm Tüm Metinler

¹ Bu tabloda “K.K” ibaresi “Karşılıklı konuşma” “S.Ü” ibaresi “Sözel Üretim” demektir. “Metin” ibaresi ise o kitapta numarası yazılan metnin devamında yer alan konuşma etkinliklerini ifade etmektedir.

Tablo 3. Devamı.

A2 K.K.	Yapacağı yolculukla ilgili farklı kaynaklardan (turizm firması, arkadaş, müşteri temsilcisi vb.) bilgi alır.	A1 kitabı 3. Bölüm 1. Metin
A2 K.K.	Yiyecek/içecek siparişi verir.	A1 kitabı 2. Bölüm 2. Metin
A2 K.K.	Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar.	A1 kitabı 1. Bölüm 4. Metin
A2 K.K.	Alışveriş yaparken ne istediğini söyler (hediyelik eşya satın alma, istediğini bulma, uzun süreli ikametler için ihtiyaç duyulan eşyaları bulma), fiyat sorar ve pazarlık yapar.	A1 kitabı 2. Bölüm 3. Metin A2 kitabı 3. Bölüm 4. Metin
A2 K.K.	Davette bulunur. (arkadaşlar ile toplumsallaşma, bir şeyler yemek içmek için dışarıya çıkma) ve gelen davetlere yanıt verir.	A2 kitabı 2. Bölüm 1. Metin
A1 S.Ü.	Ad, soyad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk ve hobileriyle ilgili kişisel bilgiler verir.	A1 kitabı 1. Bölüm 1. Metin
A1 S. Ü.	Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler	A1 Kitabı 1. Bölüm 2. ve 3. Metin
A1 S. Ü.	Yaşadığı yer ve çevresi hakkında bilgi verir.	A1 kitabı 1. Bölüm 4. Metin
A1 S.Ü.	Yalın bir dille günlük hayatta neler yaptığını ilişkin bilgi verir	A1 kitabı 2. Bölüm 1. Metin
A2 S.Ü.	Kendisini, ailesini ve aile bireylerini ayrıntılı bir biçimde betimler.	A1 Kitabı 1. Bölüm 2. ve 3. Metin
A2 S.Ü.	Geçmiş olayları (Geçen hafta olanlar, yaptığı en son tatil vb.) ana çizgileriyle anlatır.	A2 kitabı 3. Bölüm 3. Metin
A2 S.Ü.	Yaşadığı yer hakkında ayrıntılı bilgi verir.	A2 kitabı 5. Bölüm 4. Metin

Araştırmacı, -Tablo 3'te de görüldüğü gibi- kazanımların seviyeleriyle kitaptaki konu sırasının birbiriyle uyuşmadığını fark etmiştir. Örneğin "Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar." kazanımı A2 seviyesinde olmasına rağmen A1 kitabının ilk ünitesinde yer almaktadır. Bu durumu uzmanlarla görüşen araştırmacı, konu bütünlüğünün bozulmaması için çalışmasında kitabın işleyiş sırasını temel almaya karar vermiştir.

Kazanımların belirlenmesinden sonra etkinliklerin hazırlanması aşamasına gelinmiştir. Araştırmacı iletişimsel yaklaşım temelli etkinlikler hazırlamak için çeşitli araştırmalar yapmıştır. İletişimsel yaklaşımda birçok farklı etkinlik türü vardır. Araştırmacı etkinlikleri hazırlarken İngilizce öğretim sitelerinden, youtube videolarından, çeşitli

aktivite kitaplarından yararlanmıştır. Öncelikle ele aldığı kazanıma yönelik İngilizce öğretimi için ne tür etkinliklerin yapıldığını araştırmıştır. Bulduğu etkinlikleri kendi amacına uygun şekilde uyarlamış, değiştirmiş veya etkinlik bulamamışsa özgün bir etkinlik tasarlamıştır. Örneğin İngilizce öğretiminde “Find Someone Who” isimli bir etkinlik vardır. Bu etkinlik genellikle sınıftaki öğrencilerin iletişimsel ortama hazırlanması için “ice breaker” olarak kullanılan bir etkinliktir. İletişimsel yaklaşımda sık sık grup çalışması yapıldığı için “ice breaker” etkinlikleri bir öğretim amacı gütmeyen sınıfın birbiriyle kaynaşmasını sağlamak için kullanılan etkinliklerdir. “Find Someone Who” etkinliğinde öğrencilerin eline içinde “basketbol oynamayı sever, bir müzik aleti çalabilir, evcil hayvanı vardır” gibi ibarelerin yer aldığı kâğıtlar verilir ve öğrencilerden bu özellikleri taşıyan sınıf arkadaşlarının isimlerini yazarak kâğıtlarını doldurmaları istenir. Araştırmacı bu etkinliğin “Ad, soyad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk ve hobileriyle ilgili kişisel bilgiler verir.” kazanımına ulaşmak için uygun bir etkinlik olduğunu düşünmüş ve bu etkinliğin “Tombala” oyununa benzediğini fark etmiştir. Araştırmacı, “Find Someone Who” etkinliği ve “Tombala” oyunundan yola çıkarak “İnsan Tombalası” adını verdiği özgün bir etkinlik hazırlamıştır (bkz. EK 6).

Araştırmacı etkinlikleri hazırlarken çeşitleme yoluna gitmiştir. Bu çeşitlemede öncelikle etkinliklerin uygulanışını temel almış bazı etkinlikleri bireysel, bazı etkinlikleri grup, bazı etkinlikleri ikili ve bazı etkinlikleri de sınıfça uygulamak üzere tasarlamıştır. İkinci olarak etkinliklerde çeşitlemeye girmiştir. İletişimsel yaklaşımda birçok farklı etkinlik kullanılabilir: oyun ve yarışmalar, doğaçlama, rol yapma ve dramalar, bilgi boşluğu aktiviteleri, göreve dayalı etkinlikler, tartışma, münazara ve sunumlar vb. Araştırmacı, bu farklı etkinlik türlerini ele aldığı kazanıma en uygun şekilde seçmeye çalışmıştır. Böylece çeşitli etkinliklerin sınıf içinde nasıl işlediğini görebilme imkanına erişmeyi amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan etkinliklerin özelliklerini Tablo 4’te görmek mümkündür.

Tablo 4. *Araştırmada Kullanılan Etkinlik Türleri*²

Etkinliğin Adı	Uygulama Şekli	Etkinliğin Türü	İlgili Kazanımlar
Müzikli Selamlaşma	Sınıfça	Oyun	A1: Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmayla ilgili kalıp ifadeleri kullanır.

² Etkinliklerin tamamı ve nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar ayrıntılı olarak “Ekler” bölümünde yer almaktadır.

Tablo 4. Devamı.

İnsan Tombalası	Sınıfça	Bilgi Boşluğu	A1: Ad, soyad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk ve hobileriyle ilgili kişisel bilgiler verir.
Nerede Tanışıyoruz?	Grup çalışması	Rol Yapma	A1: Günlük konularda yalın konuşmaları başlatıp sürdürür, yalın soru ve yanıtlar üretir.
Harita Tamalamaca	İkili çalışma	Bilgi Boşluğu	A2: Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar.
O Nasıl Biri?	Grup çalışması	Oyun	“A1:Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler.” kazanımı için hazırlık etkinliği
Sınıfın “En”leri	Grup Çalışması	Anket	A1: Yalın bir dille günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgi verir.
Sinemaya Gidelim Mi?	İlk aşama bireysel ikinci aşama sınıfça	Doğaçlama	A2: Davette bulunur. (arkadaşlar ile toplumsallaşma, bir şeyler yemek içmek için dışarıya çıkma) ve gelen davetlere yanıt verir. A1: Zaman bildiren sözcükleri (bugün, gelecek hafta, geçen Cuma, kasımda, saat 4’te vb.) kullanır.
Bu Cümleleri Nerde Duyarız?	Grup çalışması	Rol Yapma	A2: Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar. Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim vb.) kullanır.
Sıkı Pazarlık	Grup çalışması	Yarışma+ Drama	A1: Rakam, miktar, fiyat, tarih ve saat ile ilgili ifadeleri kullanır. A2: Alışveriş yaparken ne istediğini söyler (hediyelik eşya satın alma, istediğini bulma, uzun süreli ikametler için ihtiyaç duyulan eşyaları bulma), fiyat sorar ve pazarlık yapar.
Sevgili Ailem	Bireysel	Sunum+ sınıfça soru cevap	A1: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler. A2: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini ayrıntılı bir biçimde betimler. A1:Kişilere, yaşadıkları yerlere, tanıdıkları kimselere ilişkin sorular sorar ve bu tür soruları anlaşılır bir biçimde sorulduğunda yanıtlar.
Karnımız Acıktı	Grup çalışması	Göreve Dayalı	A2: Yiyecek/içecek siparişi verir.

Tablo 4. Devamı.

Memleketim	Bireysel	Sunum	A1: Yaşadığı yer ve çevresi hakkında bilgi verir. A2: Yaşadığı yer hakkında ayrıntılı bilgi verir. A1: Kişilere, yaşadıkları yerlere, tanıdıkları kimselere ilişkin sorular sorar ve bu tür soruları anlaşılır bir biçimde sorulduğunda yanıtlar.
Tatile Çıkıyoruz	Grup çalışması	Göreve Dayalı etkinlik+ rol yapma	A2: Yapacağı yolculukla ilgili farklı kaynaklardan (turizm firması, arkadaş, müşteri temsilcisi vb.) bilgi alır. A1: Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim vb.) kullanır.
Kim Yalan Söylüyor?	İlk aşama bireysel sunum ikinci aşama sınıfça katılım	Sunum+ soru-cevap	A2: Geçmiş olayları (Geçen hafta olanlar, yaptığı en son tatil vb.) ana çizgileriyle anlatır.

Araştırmacı 2016-2017 öğretim dönemini etkinlik geliştirme dönemi olarak geçirmiştir. Araştırmacı işlediği ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin yerine özgün etkinlikler tasarlamış ve bu etkinliklerim iletişimsel yaklaşımın ilkelerine uygun olup olmadığı hususunda uzman görüşü almıştır. Uzman görüşü doğrultusunda son şeklini verdiği etkinliklerin işlerliğini o dönem girdiği sınıflarda ön uygulamalar yaparak tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacının 2016-2017 döneminde izlediği adımlar şöyledir:

Tablo 5. Ön Uygulama Aşamasında Gerçekleştirilen Eylemler

Tarihler	Uygulama	Açıklamalar
21-27 Kasım 2016	“İnsan Tombalası” etkinliğini hazırlama	Etkinlik şu kazanıma yönelik olarak planlanmıştır: “Ad, soyad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk ve hobileriyle ilgili kişisel bilgiler verir.”
28 Kasım 2016	Uzman Görüşü Alma	Uzman C ve Uzman D ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Uzmanların etkinliklerin kazanım dışında öğeler içerdiğini belirtmişlerdir.
30 Kasım 2016	Etkinliği yeniden düzenleme	Uzman C ve Uzman D’nin önerileri doğrultusunda etkinliklerde gerekli değişiklikler yapılmıştır.
2 Aralık 2016	Etkinliği uygulama	İlgili etkinlikler derste işlenmiş, gözlem yoluyla veriler toplanmış, gönüllü öğrencilerden e-posta yoluyla görüş bildirmeleri istenmiştir.

Tablo 5. Devamı.

10-11 Aralık 2016	“Kumandalı Arabayla Yön Bulma” etkinliği	Araştırmacı “Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar.” kazanımına yönelik bu etkinliği hazırlamıştır.
12 Aralık 2016	Uzman Görüşü	Uzman D’nin görüşleri doğrultusunda etkinlikte kumandalı araba kullanmaktan vazgeçilmiştir.
13-15 Aralık 2016	“Harita Tamamlama” etkinliğini düzenleme	Etkinlikten kumandalı araba çıkarılınca etkinlik için hazırlanan kartonlar tahtaya yapıştırılarak uygulama gerçekleştirilmiştir.
17-18 Aralık 2016	“Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” etkinliğini hazırlama	Bu etkinlik “Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar.” ve “Yiyecek/içecek siparişi verir.” kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır.
19 Aralık 2016	Uzman Görüşü Alma	Uzman C ve Uzman D ile yüz yüze görüşülmüş ve etkinliğin iletişimsel yaklaşıma uygun olduğuna karar verilmiştir.
23 Aralık 2016	“Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” etkinliğini uygulama	İlgili etkinlik derste işlemiş, gözlem yoluyla veriler toplanmış, gönüllü öğrencilerden e posta yoluyla görüş bildirmeleri istenmiş, araştırmacının izlenimleri “Araştırma Günlüğü”ne kaydedilmiştir.
6 Ocak 2017	“Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” etkinliğini tekrar uygulama	Öğrencilerin talepleri doğrultusunda farklı mekânlar seçilerek etkinlik tekrar uygulanmıştır. İlgili etkinlik derste işlemiş, gözlem yoluyla veriler toplanmış, öğrencilerden e-posta yoluyla görüş bildirmeleri istenmiş. Araştırmacının izlenimleri “Araştırma Günlüğü”ne kaydedilmiştir.
6-12 Mart 2017	“Sıkı Pazarlık” etkinliğini düzenleme	Bu etkinlik “Rakam, miktar, fiyat, tarih ve saat ile ilgili ifadeleri kullanır” ve “Alışveriş yaparken ne istediğini söyler (hediyelik eşya satın alma, istediğini bulma, uzun süreli ikametler için ihtiyaç duyulan eşyaları bulma), fiyat sorar ve pazarlık yapar.” kazanımlarına yönelik olarak hazırlanmıştır.
6-12 Mart 2017	“Tatile Çıkıyoruz” etkinliğini düzenleme	Bu etkinlik “Yapacağı yolculukla ilgili farklı kaynaklardan (turizm firması, arkadaş, müşteri temsilcisi vb.) bilgi alır.” kazanımına yönelik olarak hazırlanmıştır.
13 Mart 2017	Uzman Görüşü Alma	Uzman C ile görüşülmüş ve farklı kazanımlara yönelik hazırlanan iki etkinliğin de iletişimsel yaklaşıma uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 5. Devamı.

14 Mart 2017	“Sıkı Pazarlık” etkinliğinin uygulanması	İlgili etkinlik derste işlemiş, gözlem yoluyla veriler toplanmış, araştırmacının izlenimleri “Araştırma Günlüğü”ne kaydedilmiştir.
16 Mart 2017	“Tatile Çıkıyoruz” etkinliğinin uygulanması	İlgili etkinlik derste işlemiş, gözlem yoluyla veriler toplanmış, araştırmacının izlenimleri “Araştırma Günlüğü”ne kaydedilmiştir.
16 Eylül 2017	“Müzikli Selamlaşma” hazırlık	Bu etkinlik “Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmayla ilgili kalıp ifadeleri kullanır.” kazanımına yönelik hazırlanmıştır.
17 Eylül 2017	Uzman Görüşü Alma	Uzman C ile görüşülerek etkinliğin iletişimsel yaklaşıma uygun olduğuna karar verilmiştir.
18 Eylül 2017	“Müzikli Selamlaşma” etkinliğini uygulama	İlgili etkinlik derste işlemiş, gözlem yoluyla veriler toplanmış, araştırmacının izlenimleri “Araştırma Günlüğü”ne kaydedilmiştir.
20 Eylül 2017	“İnsan Tombalası” etkinliğini farklı şekilde uygulama	Daha önce yapılan uygulamalarda etkinliğin uzun sürmesi nedeniyle etkinlik gönüllü bir öğrenci grubuna farklı şekilde uygulanmıştır. Elde edilen veriler “Araştırmacı Günlüğü”ne kaydedilmiştir.
24 Eylül 2017 ³	“Harita Tamamlama” etkinliğinin yeniden düzenlenmesi	Bu etkinlik “Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar.” kazanımı için uygulanan etkinliklerden yeterli verim alınamaması üzerine düzenlenmiştir. Bu etkinlik iletişimsel yaklaşımda kullanılan en temel etkinliklerden biri olduğu için uzman görüşü alınmamıştır.
28 Eylül 2017	“Harita Tamamlama” etkinliğinin farklı şekilde uygulanması	İlgili etkinlik derste işlemiş, gözlem yoluyla veriler toplanmış, Araştırmacının izlenimleri “Araştırma Günlüğü”ne kaydedilmiştir.

Araştırmacı, 2016-2017 döneminde Tablo 5’te özetlenen eylemleri gerçekleştirmiştir. Bulgular bölümünde “Ön Uygulama” ismiyle yer alan bu aşamaya etkinliklerin geliştirilip test edilmesi aşaması denilebilir. Bu aşamada etkinlikler belirli bir öğrenci grubuna sistemli bir şekilde uygulanmadığı için araştırmacının temel veri kaynağını oluşturamamaktadır. Bu aşamadaki amaç bir öğretmen olarak amatörce geliştirilen etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunları tespit edip ihtiyaç varsa gerekli değişiklikleri yapmaktır. Bu dönemde gözlem, araştırmacı günlüğü, öğrenci e-postaları,

³ Araştırmacı, 2017 Eylül ayında gerçekleştirdiği ön uygulamaları henüz kendi sınıfı belli olmadığı için gönüllü öğrencilerle yapmıştır.

uzman görüşmeleri gibi çeşitli yollarla veriler toplanmıştır. Araştırmacı bu verileri inceleyip analiz ederek hem eylem planında hem de uygulayacağı etkinliklerde yeni düzenlemeler gerçekleştirmiştir.

Öğrencilerin etkinlikler hakkındaki görüşlerini hangi yolla alabiliriz, sorusu da eylem planı yaparken gündemdemde olan sorunlardan biri olmuştur. Çalışmanın gerçekleştirileceği seviye A1-A2 olduğu için öğrencilerin fikirlerini Türkçe ifade etmeleri mümkün değildir. Bu nedenle araştırmacı ön uygulamada yaptığı etkinlikler sonrasında gönüllü öğrencilerin fikirlerini kendi ana dillerinde yazılı olarak ya da e-posta yoluyla belirtmelerini istemiştir.

Belirlediği kazanımların tamamına yönelik etkinlikleri sistematik bir biçimde uygulayıp, eylemlerinin öğrenci başarısına nasıl etki ettiğini görmek isteyen araştırmacı bu fırsatı 2017-2018 öğretim döneminde bulabilmiştir. Bu dönemde, 2016-2017 döneminde yaşanan değişiklik öğretmen sayısının artması ile ortadan kalkmış ve ERÜ TÖMER’de tekrar “ortak sistemi”ne dönmüştür.

Araştırmacı 16 Kasım 2017 tarihinde “geçerlilik komitesi”ndeki uzmanlarla bir toplantı gerçekleştirmiştir. Bu toplantıda ön uygulamalardaki verilerin analiziyle elde ettiği bulguları uzmanlarla paylaşarak eylem planını yeniden şekillendirmiştir. Uzman A ve Uzman B ile gerçekleştirilen toplantıda hazırlanan etkinliklerde düzenlemeler yapılmasına, asıl uygulama aşamasında hangi adımların izlenmesi gerektiğine ve verilerin nasıl toplanacağına karar verilmiştir. Bu kararların ayrıntıları şöyledir:

- Öncelikle ön uygulamalarda haftalık olarak geliştirilen, uzman görüşü ve ön uygulamalarla işleriliği test edilen etkinliklerde gerekli düzenlemeler yaparak bir etkinlik paketi oluşturulmasına karar verilmiştir.
- Hazırlanan etkinliklerin derslerin doğal işleyişine uygun olarak belirlenen kazanıma yönelik konu işlendikten sonra uygulanmasına karar verilmiştir.
- Öğrencilerin gerçekleştirilen çalışmaya yönelik görüşlerinin günlük veya e- posta yoluyla alınması verimli olmadığı ön uygulama aşamasında ortaya çıktığı için bir “Facebook” grubu kurulması uygun bulunmuştur.
- Araştırmanın amaçlarından biri iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin konuşma becerisine etkisini görmek olduğu için uygulama öncesinde

ve sonrasında “Konuşma Sınavı” yapılarak öğrencilerin gelişiminin somut bir şekilde belirlenmesine karar verilmiştir.

- Araştırmanın bir diğer amacı hazırlanan etkinliklerin sınıf içerisinde nasıl uygulandığını ve yaşanan süreçlerin neler olduğunu betimlemek olduğu için bu amaca yönelik verilerin video kaydı ile toplanmasına karar verilmiştir.

2017- 2018 eğitim öğretim dönemi Aralık ayı itibariyle araştırmacı ERÜ TÖMER tarafından 12. grubun sınıf öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. Haftada 28 saat dersi olan bu grubun salı ve cuma günleri olmak üzere haftada 14 saat dersine girmeye başlamıştır. Derslerin geri kalanını ise başka bir öğretmen üstlenmiştir. Bu sınıfın dersine yıl boyunca bu iki öğretmen girmiştir.

Araştırmacı, çalışmaya başlamadan önce öğrencileri 1 hafta boyunca gözlemlemiştir. Gözlemleri sırasında bazı öğrencilerin konuşmaya istekliyken bazılarının sürekli sessiz kalma eğiliminde olduğunu fark etmiştir. Araştırmacı ilk haftalarda öğrenciler sınıf içinde nasıl bir tutum sergiliyorlarsa yıl boyunca bu davranışlarını tekrar ettiklerini daha önceki tecrübelerinden bilmektedir. Araştırmacının odaklandığı sorunun bu sınıfta da mevcut olması hazırlanan eylem planının uygulanması için araştırmacıya uygun zemin hazırlamıştır.

Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce araştırmanın konusu ve yapacağı etkinlikler hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Bu uygulamalar sırasında kamera ile video kaydı yapılacağını ve bunun gerekliliğini öğrencilere izah eden araştırmacı, öğrencilerin çalışmaya katılmaya rızalarının olduğunu ifade eden bir “Katılım Formu” (bkz. EK 2) imzalamalarını istemiştir. Öğrencilerin tamamının çalışmaya katılma konusunda oldukça istekli olduğunu gören yazar 19 Aralık 2017 tarihinde etkinliklerini uygulamaya başlamış. Toplamda 13 etkinlik uyguladıktan sonra 2 Mart 2018 tarihinde uygulama aşamasını sonlandırmıştır.

Araştırmacının 2017- 2018 öğretim döneminde gerçekleştirdiği eylemler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. *Asıl Uygulama Aşamasında Gerçekleştirilen Eylemler*

Tarihler	Uygulama	Açıklamalar
10 Ekim- 9 Kasım 2017	Ön Uygulama Verilerinin Analizi	Ön uygulama aşamasında elde edilen veriler analiz edilmiş ve uzmanlara sunulmak üzere düzenlenmiştir.

Tablo 6. Devamı.

16 Kasım 2017	Geçerlilik Komitesi Toplantısı	Ön uygulama bulguları uzman görüşlerine sunulmuştur. Veri toplama araçları ve veri toplama sıklığı belirlenmiş, etkinliklerin bir paket haline getirilmesi kararlaştırılmıştır.
17 Kasım 2017	“Etkinlik Paketi” oluşturma	Uzman görüşleri doğrultusunda etkinliklerde son değişiklikler yapılmış ve etkinlikler ders kitabına uyumlu şekilde düzenlenmiştir.
18 Kasım- 25 Kasım 2017	“Konuşma Sınavı” hazırlama	Yapılan etkinliklerin öğrenci başarısına etkisini ölçebilmek için bir konuşma sınavı hazırlanmıştır.
27 Kasım 2017	Uzman Görüşü Alma	Hazırlanan konuşma sınavı geçerlilik komitesindeki uzmanlara sunulmuştur. Onların görüşleri doğrultusunda çeşitli değişiklikler yapılmış. Sınavın kapsam geçerliliği için “Konuşma Sınavı Uzman Görüş Formu” hazırlanmıştır.
30 Kasım 2017	Konuşma Sınavınının Geçerlilik Çalışmaları ve Yeniden Düzenleme	Hazırlanan “Hazırlanan Konuşma Sınavı Uzman Görüş Formu” 8 uzmana dağıtılarak soruların belirtilen kazanımı ölçme dereceleri saptanmış ve sınava son şekli verilmiştir.
1 Aralık 2017	“Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu” oluşturma	Sınavın sonuçlarının değerlendirilmesi için çeşitli kaynaklardan yararlanılarak bir “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan form geçerlilik komitesine sunulmuştur. Sınav sonuçlarının güvenilirliğini arttırmak için sınavların araştırmacı dışında iki uzman tarafından değerlendirilmesine karar verilmiştir.
4 Aralık 2017	Konuşma Sınavını Değerlendirme İşlemi	Araştırmacı, konuşma sınavını değerlendirmek için iki uzmandan yardım istemiştir. Konuşma sınavı ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda uzmanları bilgilendirmiştir.
11 Aralık 2017	Uygulama Sınıfının Belirlenmesi	Araştırmacı, ERÜ TÖMER yönetimi tarafından 12. Grubun öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. Grubun belirlenmesinde herhangi bir özellik aranmamıştır.
12-15 Aralık 2017	Gözlem	Araştırmacı grubun özelliklerini belirlemek için gözlem yapmış. Odaklandığı problemin bu grupta da mevcut olduğunu görmüştür.
15 Aralık 2017	Öğrencileri Bilgilendirme	Araştırmacı, bir tercüman yardımıyla araştırması hakkında öğrencilere bilgi vermiş, onlara video kaydı ve konuşma sınavı yapılacağını anlatmış öğrencilerin rızasını aldıktan sonra onlara “Katılım Formu”nu imzalatmıştır.
16 Aralık 2017	Facebook Grubu	Öğrencilerin etkinlikler hakkındaki görüşlerini daha kolay alabilmek için “2017 Ersem 12. Grup” adında bir Facebook grubu kurulmuştur.

Tablo 6. Devamı.

18 Aralık 2017	Öğrencilere Konuşma Sınavı Yapma	Hazırlanan konuşma sınavı öğrencilere uygulanmış, sınav video ile kayıt altına alınmış, değerlendirme yapmak üzere daha önce belirlenen 2 uzmana ulaştırılmıştır.
19 Aralık 2017	“Müzikli Selamlaşma” etkinliğini uygulama	İlgili etkinlik derste işlenmiş, etkinliğin uygulanışı video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
19 Aralık 2017	Facebook Paylaşımı	Araştırmacı, bu etkinlik hakkında bir paylaşım yaparak öğrencilerin görüşlerini almaya çalışmıştır.
21 Aralık 2017	“İnsan Tombalası” ve “Nerede Tanışıyoruz” etkinliklerinin uygulanması	“İnsan Tombalası” etkinliği için iki kez ön uygulama yapılmıştır. Ancak “Nerede Tanışıyoruz” etkinliği ilk defa uygulanmıştır. İlgili etkinlikler derste işlenmiş, etkinliğin uygulanışı video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
24 Aralık 2017	Facebook Paylaşımı	Araştırmacı, bu etkinlik hakkında bir paylaşım yaparak öğrencilerin görüşlerini almaya çalışmıştır.
26 Aralık 2017	“Harita Tamamlama” etkinliğinin uygulanması	“Harita Tamamlama” etkinliği için daha önce ön uygulama yapılmıştır. İlgili etkinlik derste işlenmiş, etkinliğin uygulanışı video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
26 Aralık 2017	Facebook Paylaşımı	Araştırmacı, bu etkinlik hakkında bir paylaşım yaparak öğrencilerin görüşlerini almaya çalışmıştır.
29 Aralık 2017	“O Nasıl Biri?” etkinliğin uygulanması	Bu etkinlik “Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler.” kazanımına hazırlık olması amacıyla düzenlenmiştir. İlgili etkinlik derste işlenmiş, etkinliğin uygulanışı video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
2 Ocak 2018	Facebook Paylaşımı	Araştırmacı, bu etkinlik hakkında bir paylaşım yaparak öğrencilerin görüşlerini almaya çalışmıştır.
2 Ocak 2018	“Grubun En’leri” etkinliğinin uygulanması	Bu etkinlik “Yalın bir dille günlük hayatta neler yaptığını ilişkin bilgi verir.” kazanımına yönelik olarak hazırlanmış ve ilk defa uygulanmıştır. Etkinliğin uygulanışı video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
4 Ocak 2018	Facebook Paylaşımı	Araştırmacı, bu etkinlik hakkında bir paylaşım yaparak öğrencilerin görüşlerini almaya çalışmıştır.
5 Ocak 2018	“Sinemaya Gidelim mi?” etkinliğinin uygulanması	Bu etkinlik “Davette bulunur. (arkadaşlar ile toplumsallaşma, bir şeyler yemek içmek için dışarıya çıkma) ve gelen davetlere yanıt verir.” ve “Zaman bildiren sözcükleri (bugün, gelecek hafta, geçen Cuma, kasımda, saat 4’te vb.) kullanır.” kazanımlarına yönelik olarak hazırlanmış ve ilk defa uygulanmıştır. Etkinliğin uygulanışı video ile

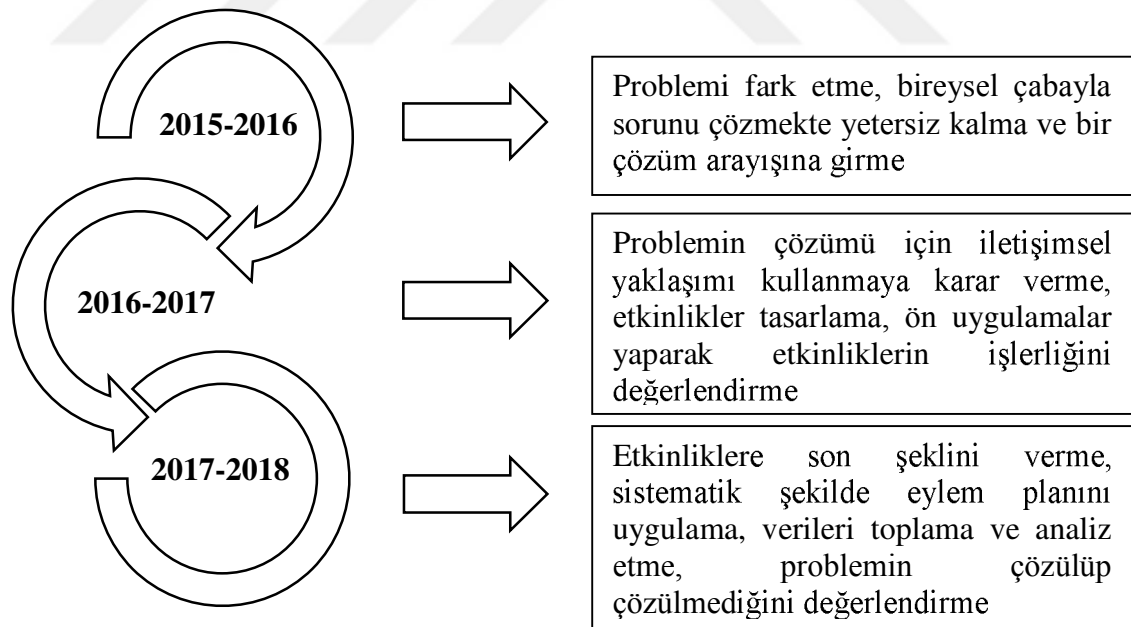
Tablo 6. Devamı.

		kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
7 Ocak 2018	Facebook Paylaşımı	Araştırmacı, bu etkinlik hakkında bir paylaşım yaparak öğrencilerin görüşlerini almaya çalışmıştır.
8 Ocak 2018	Geçerlilik Komitesi Toplantısı	Araştırmacı, uygulamaları konusunda uzmanlara bilgi vermiştir. Facebook grubundan yeterli veri alınamaması üzerine uygulamanın sonunda öğrencilerle görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Sunum etkinliklerinin uygulanış sırası değiştirilmiştir.
12 Ocak 2018	“Bu Cümleleri Nerede Duyarız? Etkinliğinin uygulanması	Bu etkinlik için ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama aşamasındaki eksiklikler giderilerek etkinliğe son şekli verilmiştir. İlgili etkinlik derste işlenmiş, etkinliğin uygulanışı video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir. uygulama video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
30 Ocak 2018	“Sıkı Pazarlık” etkinliğinin uygulanması	Bu etkinlik için ön uygulama yapılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapılarak etkinlik derste işlenmiş, uygulama video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
02 Şubat 2018	Sevgili Ailem Bireysel Sunum Etkinliği	Araştırmacı önce kendi ailesini tanıtarak öğrencilere örnek olmuştur. Öğrencilerden de kendi ailelerini tanıtmalarını istemiştir. Bazı öğrenciler resimler kullanarak bazıları da sadece sözlü olarak sunum yapmışlardır.
06 Şubat 2018	Telefonla yemek siparişi verme	Bu etkinlik “Yiyecek/içecek siparişi verir.” kazanımına yönelik olarak ilk defa uygulanmıştır. Uygulama video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
13-16 Şubat 2018	“Memleketim” bireysel sunum etkinliği	Bu etkinlik sunum etkinliklerinin uzun sürmesinden dolayı iki güne yayılarak uygulanmıştır. Uygulama video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
25 Şubat 2018	“Tatile Çıkıyoruz” etkinliğinin uygulanması	Bu etkinlik için ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama aşamasındaki eksiklikler giderilerek etkinliğe son hali verilmiştir. İlgili etkinlik derste işlenmiş, etkinliğin uygulanışı video ile kayıt altına alınmış, araştırmacının izlenimleri araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
27 Şubat- 2 Mart 2018	“Yalan mı Gerçek mi?” etkinliğinin uygulanışı	Bu etkinlik öncesinde araştırmacı başından geçen bir olayı öğrencilere anlatmıştır. Ardından anlattıklarının gerçek olmadığını söyleyerek öğrencileri şaşırtmıştır. Öğrencilerden de benzer şekilde bir hikâye anlatmalarını istemiştir. Etkinlik sunum şeklinde olduğu için iki güne yayılmış,

Tablo 6. Devamı.

		uygulama sırasında veriler toplanmış ve izlenimler araştırma günlüğüne kaydedilmiştir.
05 Mart 2018	“Konuşma, Sınavını uygulama	Hazırlanan “Konuşma Sınavı” tekrar uygulanmıştır.
06 Mart 2018	Görüşme Formunun hazırlanması	Öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerini almak üzere yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.
08 Mart 2018	Uzman Görüşü Alma	Hazırlanan Görüşme Formu uzman önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.
09-16 Mart 2018	Öğrencilerle Görüşme	Öğrencilerin ve araştırmacının uygun olduğu zamanlarda bir tercümandan da yardım alarak öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
17 Mart 2018-15 Mayıs 2019	Analiz ve Raporlaştırma	Eylem araştırması boyunca verilerin analizi süreklilik göstermiştir. Bu dönemde bütün verilerin analiz tamamlanmış, yorumlanmış, değerlendirilmiş ve raporlaştırılmıştır.

Bu çalışmanın eylem basamaklarını aşağıdaki şekilde özet olarak görmektedir.



Şekil 11. Araştırmanın Eylem Süreci

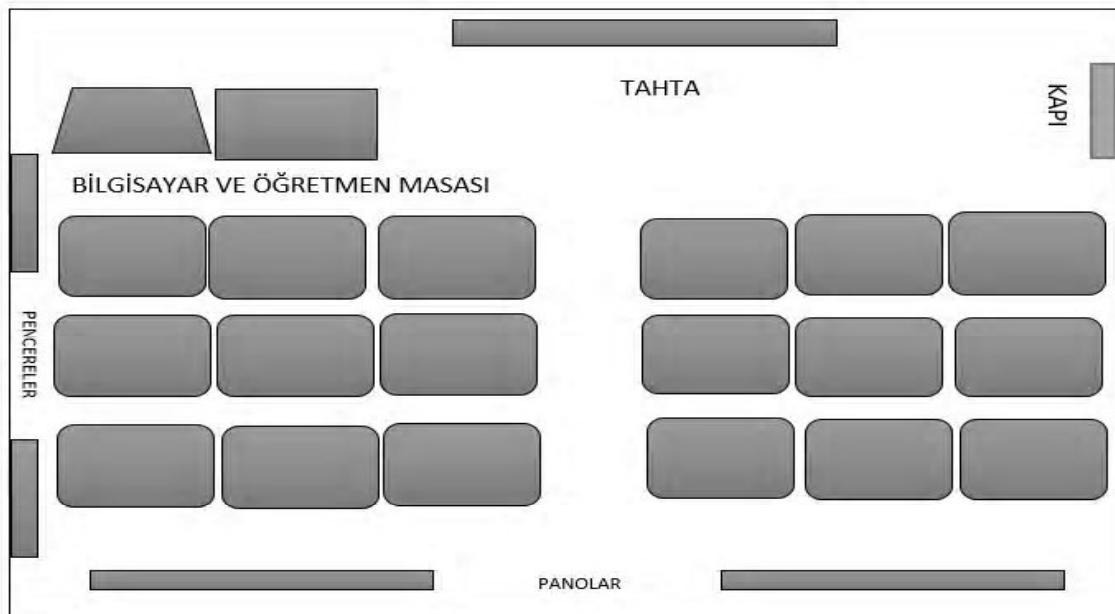
3.2. Ortam

Eylem araştırmalarında araştırmanın gerçekleştirildiği ortam ve bağlam, uygulama sürecini ve sonuçlarını etkileyen etmenlerden biridir. Bu nedenle bu aşamada araştırmanın gerçekleştirildiği ortam ayrıntılı olarak betimlenecektir.

Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Kaşgarlı Mahmut Türkçe Öğretim Merkezinde (ERÜ TÖMER) gerçekleştirilmiştir. ERÜ TÖMER, Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (ERSEM) binasında hizmet vermektedir. Araştırmacı 2015 yılından beri bu kurumda yarı zamanlı olarak ders verdiği için ortama oldukça hâkimdir. Bu araştırma ERSEM binasının zemin katında Z-102 numaralı sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Büyüklüğü ve içerisindeki sıra sayısının fazlalığı nedeniyle sınıf, farklı sıra düzenlemelerini yapmaya uygun olmadığı için çalışmanın tamamında öğrenciler klasik sıra düzenine göre oturmuşlardır. Sınıfın sıra düzeni bitleştirilmiş üçer adet tekli sandalye ve masadan oluşan sıra gruplarının duvara ve pencere kenarına yaslanması şeklindedir. Öğretmenin ve öğrencilerin sınıfta hareket edebileceği alan tahtanın önü ve sıralar arasında oluşan bir koridordan ibarettir. Sıra sayısının azaltılması ise çalışma grubunun derslerinin olmadığı zamanlarda aynı sınıfta başka kurslar verildiği için mümkün olmamıştır. Sınıfın büyüklüğü ve sınıftaki sıra düzeni engel teşkil ettiğinden bazı etkinlikleri uygulamak için sınıf değişikliği yapılmıştır.

Öğrencilerin sıralara yerleştirilmesinde ise herhangi özel bir uygulama yapılmamıştır. Öğrenciler genellikle ilk dersten itibaren oturdukları sıralarda oturmuş çok fazla yer değişikliği yaşanmamıştır. Sınıfta bilgisayar, projeksiyon ve ses sistemi bulunmaktadır. Sınıfın yerleşim düzeni şöyledir:



Şekil 12. Sınıf Yerleşim Düzeni

3.3. Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcılar araştırmacı, öğrenciler ve uzmanlardan oluşmaktadır.

3.3.1. Araştırmacı

Nitel araştırmalarda araştırmacı nicel araştırmalarda olduğu gibi dışarıdan veri toplayan ve verilerin istatistiksel analizlerini yapan konumda değildir. Onun doğrudan araştırma ortamında yer alması ve diğer katılımcılarla aynı ortamı paylaşması gerekir. Bu nedenle araştırmacının kişisel değer yargıları, araştırmaya bakış açısı ve yetenekleri, araştırmanın planlanmasından, verilerin toplanmasına ve analizine kadar nitel araştırmaların her aşamada önemli bir etken olarak karşımıza çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 98).

Araştırmacı, 2009 yılından beri Türkiye'nin çeşitli illerinde ortaokul kademesinde Türkçe öğretmeni olarak çalışmıştır. Şu anda Kayseri merkezde bir ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 2015 yılından itibaren de yarı zamanlı olarak ERÜ TÖMER'de çalışmaya başlamış ve farklı ülkelerden birçok yabancı öğrencinin dersine girme fırsatı yakalamıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği grup salı, çarşamba, cuma ve cumartesi günleri yedişer saat olmak üzere haftada toplam 28 saat ders almaktadır. 2017-2018 öğretim döneminde araştırmacı salı ve cuma günleri haftada 14 saat olmak üzere çalışmanın gerçekleştirildiği grubun derslerine girmiştir. Bu süre araştırmacının öğrencileri yakından tanıyabilmesi için yeterlidir. Araştırmacının ortaokul kademesindeki 8 yıllık deneyiminin yanı sıra 3 yıldır da yabancı öğrencilerle çalışmış olması, bu çalışma kapsamındaki rollerinden biri olan öğretmenlik rolünü üstlenirken ona oldukça kolaylık sağlamasının yanı sıra öğretmenlik deneyimlerinden edindiği bakış açısını araştırmanın her aşamasına yansıtmasına katkıda bulunmuştur.

Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarının hazırlanmasından, verilerin toplanmasına ve analizine kadar geçen her süreçte araştırmacının rolü vardır. Bu bağlamda araştırmacı lisans eğitimini Erciyes Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans ve doktora sürecinde hem bilimsel araştırma yöntemleri hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konularında dersler almış ve çalışmalarını yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında sürdürmüştür. Araştırmacının 2012 yılında tamamladığı "Ortaöğretim Düzeyinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metnine Göre Değerlendirilmesi" isimli bir tez çalışması vardır. Araştırmacı bugün birçok yabancı dilin öğretiminde referans kabul edilen

DAOBM'yi yüksek lisans çalışması sırasında incelemiş ve oradan edindiği bakış açısını bu çalışmaya yansıtmıştır. Ayrıca araştırmacı lisansüstü öğrenciliği sırasında Türkçe öğretimi ile ilgili çeşitli araştırmalar ve yayınlar yapmış, alanla ilgili sempozyumlarda bildiriler sunmuştur.

Uygulama boyunca araştırmacı, öncelikle ERÜ TÖMER'de üstlendiği dersleri işlenen kitaplar doğrultusunda ve verilen süre içerisinde bitirmekten sorumlu olmuştur. Araştırma kapsamında ise öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için iletişimsel yaklaşım tabanlı etkinlikler hazırlamış, bu etkinlikleri uygulamış, uygulama sırasında video kaydı ve gözlem yoluyla veriler toplamış ve uygulama sonunda bu verileri analiz etmiştir. Araştırmacı, uygulamanın her aşamasında internet, elektronik posta, telefon veya yüz yüze olarak uzmanlarla görüşmüş ve gerçekçi sonuçlara ulaşabilmek için nesnel olmaya dikkat etmiştir.

3.3.2. Uzmanlar

Bu çalışmada çalışmanın her aşamasını takip eden ve geçerlilik komitesini oluşturan iki uzman yanı sıra araştırmacı çalışmanın çeşitli aşamalarında farklı uzmanlardan da destek almıştır.

Çalışmanın geçerlilik komitesinde yer alan uzmanların hakkında bilgiler aşağıda yer almaktadır:

1. Uzman (A): Erciyes Üniversitesinde doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiş ve bunları yayınlamıştır. Hem yüksek lisansını hem de doktorasını bu alanda tamamlamış olmasının yanı sıra her iki tez çalışmasını da eylem araştırması modelini kullanarak gerçekleştirmiş olması çalışmaya ve araştırmacıya çok değerli katkılar sunmasını sağlamıştır.
2. Uzman (B): Milli Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmeni olarak çalışmaktadır. Yüksek lisans ve doktora çalışmasını yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında tamamlamıştır. Hem öğretmen hem de akademisyen bakış açısıyla araştırmaya katkılar sunmuştur. Ayrıca her iki uzman da ERÜ TÖMER'de araştırmacıdan daha uzun süreler uluslararası öğrencilere ders vermişlerdir.

3. Uzman (C): Erciyes Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Ayrıca ERÜ TÖMER’de yabancı öğrencilere Türkçe dersleri vermektedir.
4. Uzman (D): Erciyes Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümünde doktor öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

Uzman C ve D araştırmanın ön uygulama aşamasında çalışmaya katkı sağlamışlardır. Araştırmacı hazırladığı etkinliklerin iletişimsel yaklaşıma uygun olup olmadığını onlara danışmıştır. Etkinlikler, son şekli verilip bir paket hâline getirildikten sonra Uzman C ve D’den yardım alınmamıştır. Öğrencilerin sözlü sınavlarının değerlendirilmesinde ise ERÜ TÖMER’de görev yapan bir okutmandan ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan bir Türkçe öğretmeninden destek alınmıştır.

3.3.3.Öğrenciler

Bu çalışmaya 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde ERÜ TÖMER’de öğrenim gören 17 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin seçiminde A1 kurunda olmaları dışında herhangi bir şart aranmamıştır. ERÜ TÖMER yönetiminin seçkisiz olarak oluşturduğu burslu ve özel öğrencilerden oluşan 12. grup öğrencileriyle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu grup 11 Aralık 2017 tarihinde ERÜ TÖMER’de derslere başlamıştır.

Araştırma süresince öğrenciler uygulamalara aktif olarak katılmışlar ve uygulama sırasında kendilerine verilen görevleri yapmak için gayret göstermişlerdir. Öğrencilerin A1 seviyesinde olmalarından dolayı onlardan dersler hakkında günlük tutmaları istenmemiştir. Bunun yerine bir Facebook grubu kurularak öğrencilerin etkinlikler hakkındaki fikirleri alınmaya çalışılmıştır. Uygulama bitiminde ise öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve onların uygulamaya dair görüşleri alınmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin 4’ü kadın, 13’ü erkektir. Çalışma grubunda YTB burslusu olup ERÜ TÖMER’den sonra hangi bölümü okuyacağı belli olan 9 öğrenci, YTB Suriye ve Uygur Proje burslusu olup sadece dil bursu olan ve okuyacağı üniversite belli olmayan 5 öğrenci ve herhangi bir bursu olmayan 3 özel öğrenci vardır. Öğrencilerin yaş aralıkları 18-34 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 3’ü Doğu Türkistanlı, 1’i Sudi Arabistanlı, 1’i Ürdünlü ve geri kalan 12’si Suriyelidir. Araştırmada öğrenciler “Ö” harfi ve numaralarla kodlanmıştır. “ÖK” ifadesi sınıftaki kadın öğrencileri belirtmek için tercih

edilmiştir. Numaraların verilmesinde sınıf listesi esas alınmıştır. Öğrenciler hakkındaki bazı bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Bilgiler

Öğrencilerin Kodları	Cinsiyetleri	Geldiği Ülkeler	Yaşı	Okuyacağı Bölüm ve Derecesi	Ana Dili	Bildiği Yabancı Diller
Ö1	Erkek	Suriye	19	Endüstriyel Tasarım Mühendisliği Lisans	Arapça	İngilizce
Ö2	Erkek	Suriye	25	Biyokimya Yüksek Lisans	Arapça	İngilizce
Ö3K	Kadın	Suriye	18	Tıp Lisans	Arapça	İngilizce
Ö4K	Kadın	Suriye	20	Hemşirelik Lisans	Arapça	Yok
Ö5	Erkek	Suriye	34	Farmakoloji Doktora	Arapça	İngilizce
Ö6K	Kadın	Suriye	23	Biyomedikal Yüksek Lisans	Arapça	İngilizce
Ö7	Erkek	Suriye	24	İlahiyat lisans	Arapça	İngilizce
Ö8	Erkek	Suriye	21	Radyo televizyon sinema Lisans	Arapça	İngilizce
Ö9	Erkek	Suriye	21	Sadece dil bursu	Arapça	Yok
Ö10	Erkek	Suriye	32	İlahiyat	Arapça	İngilizce
Ö11	Erkek	Suriye	21	Sadece dil bursu	Arapça	Yok
Ö12	Erkek	Doğu Türkistan	19	Sadece dil bursu	Uygurca	Yok
Ö13	Erkek	Doğu Türkistan	20	Sadece dil bursu	Uygurca	Yok
Ö14	Erkek	Doğu Türkistan	18	Sadece dil bursu	Uygurca	Öbekçe
Ö15K	Kadın	Suriye	32	Özel	Arapça	İngilizce
Ö16	Erkek	Ürdün	21	Özel	Arapça	İngilizce
Ö17	Erkek	Sudi Arabistan	19	Özel	Arapça	İngilizce

3.4. Veri Toplama ve Analiz Yöntemleri

3.4.1. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında çok çeşitli yollarla veriler toplanabilir. Araştırma planlanırken verilerin hangi yollarla, ne sıklıkla ve nasıl toplanacağı belirlenmesi önemlidir. Nitel araştırmalarda kullanılacak her veri toplama aracının kendine göre güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacının veri toplama araçlarını seçerken bazı noktaları göz önünde bulundurmasında yarar vardır. Veri toplama araçlarını seçmeden önce araştırmacının şu soruların cevaplanması yararlıdır:

- Araştırmamın amaçları nelerdir?
- Hangi yönlere odaklanıyorum?
- Amaçlarıma ulaşmak için kanıt olarak neye ihtiyacım var?
- Gerçekçi ve uygulanabilir olan nelerdir?
- Verileri nasıl kaydetmeliyim? (Koshy, 2005, s.86)

Bu bağlamda,

Çalışmanın amacı, A1-A2 seviyesi konuşma kazanımlarına yönelik iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma performansına etkisini saptamak ve bu etkinlikler sırasında ortaya çıkan sınıf içi süreçleri betimlemektir.

Çalışmada araştırmacının odaklandığı yönler iki bağlamda ele alınabilir. Birincisi uygulamanın sonucunu yani öğrencilerin konuşma performanslarındaki değişimi belirlemek, ikincisi ise uygulama sürecinde de yaşanan sınıf içi durumların öğretim açısından ne gibi farklılıklar oluşturduğunu tespit etmektir.

Çalışmada kanıt olarak öğrenci performansındaki değişimi görmek için uygulama öncesinde ve sonrasında bir konuşma sınavı yapmaya, sınıf içi süreçleri tespit edebilmek için gözlem ya da video kaydı yapmaya ihtiyaç vardır.

Çalışmada gerçekçi ve uygulanabilir bir şekilde öğrencilerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Öğrenciler A1 seviyesinde oldukları için onlardan Türkçe günlük tutmalarını istemek gerçekçi değildir. Günlüğü kendi dillerinde tutmalarını istemek ise uygulanabilirlik açısından sıkıntılıdır. Çünkü araştırmacı yabancı dil olarak sadece

İngilizce bilmektedir. Çalışma grubu ise çoğunlukla Arapça konuşmaktadır. Yazılan günlüklerin tercüme edilmesi hem zaman hem de enerji kaybına sebep olacağı için bu araştırmada “öğrenci/katılımcı günlüğü” veri toplama aracı olarak belirlenmemiştir.

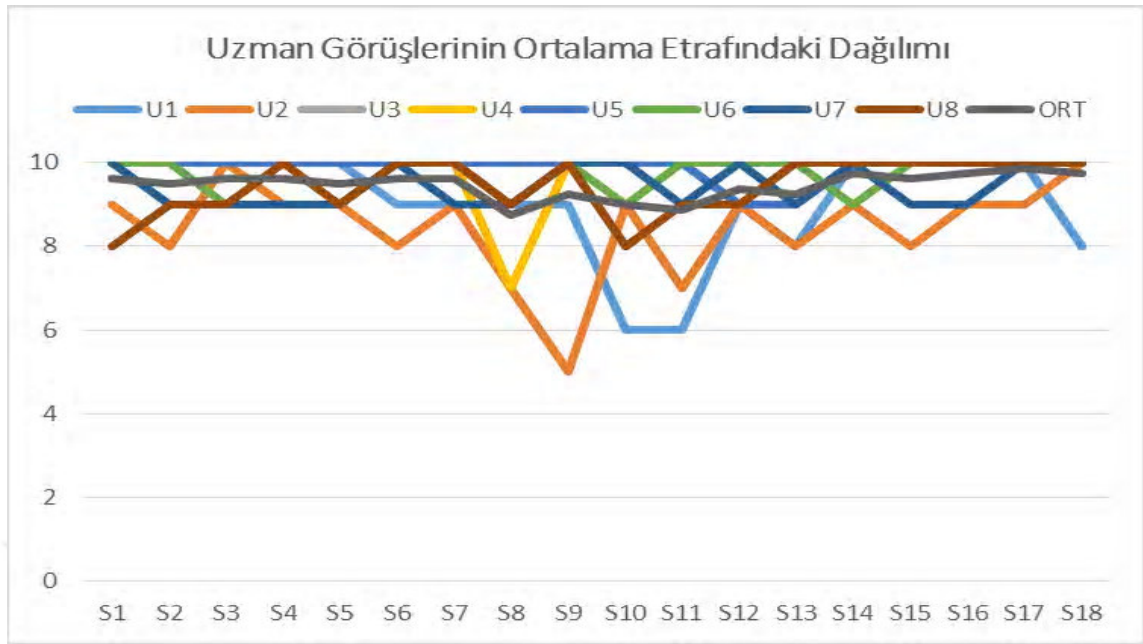
Çalışmada verilerin kaydedilmesinde uygulama sırasında kamera, uygulama sonrasında ise araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiler şöyledir:

3.4.1.1. Konuşma Sınavı

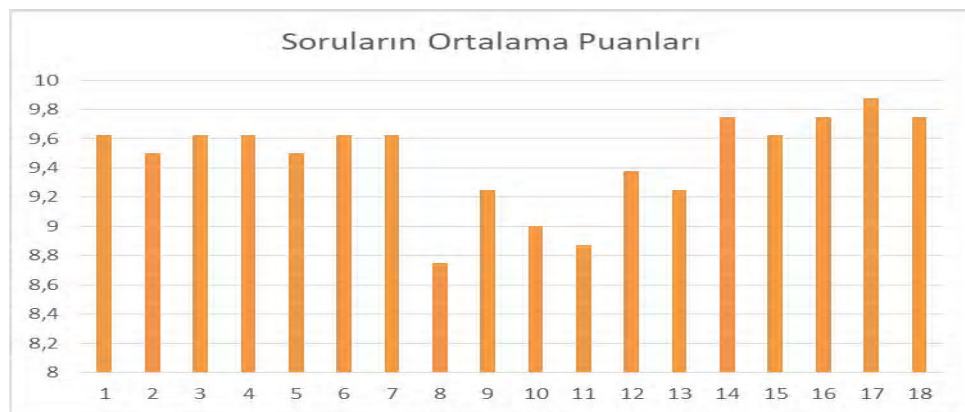
Araştırmada öğrencilerin konuşma performanslarındaki değişimi belirleyebilmek için etkinlikleri uygulamaya başlamadan önce ve sonra olmak üzere iki kez konuşma sınavı yapılmıştır. Araştırmanın nicel veri kaynağını oluşturan bu sınavın hazırlanmasında araştırmacı öncelikle Ortak Başvuru Metninden ve kullandığı kitaptan yola çıkarak sınavda ölçeceği kazanımları belirlemiştir. Daha sonra bu kazanımları nasıl soruya çevirebileceğini anlamak için A1- A2 seviyelerine yönelik City and Guilds ve Cambridge English dil öğretim merkezleri tarafından “Youtube” üzerinden yayınlanan örnek İngilizce konuşma sınavlarını incelemiştir. Araştırmacı Ortak Başvuru Metni’nden ve incelediği sınav örneklerinden yola çıkarak A2 seviyesinde bir konuşma sınavı hazırlamıştır (bkz. Ek 3.1).

Hazırlanan sınav öncelikle geçerlilik komitesindeki uzmanlara sunularak onların görüşleriyle bazı değişiklikler yapmıştır. Geçerlilik komitesinde sınavın kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurma kararı alınmıştır. Araştırmacı bir “Konuşma Sınavı Uzman Görüş Formu” hazırlamış (bkz. EK 3.2) ve bu form aracılığıyla 8 uzmandan görüş almıştır. Sınavda sorular etkinliklerde ele alınan kazanımları ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Uzmanlardan, oluşturulan bu soruların ilgili kazanımı ne derece ölçtüğüne dair görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar her bir sorunun belirlenen kazanımı ölçme derecesini 1 en düşük, 10 en yüksek olmak üzere değerlendirmişlerdir. Uzmanların verdikleri puanların dağılımları aşağıdaki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 13. Uzman Görüşlerinin Ortalama Etrafındaki Dağılımları

Grafik incelendiğinde Uzman 4'ün 8. Soruya 7 puan, Uzman 2'nin 9. Soruya 5 puan, Uzman 1'in ise 10. ve 11. sorulara 6 puan vererek diğer uzmanlardan ayrıştıkları görülmektedir. Bu 4 nokta dışında uzmanların sorulara yönelik görüşlerinin birbiri ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Uzman değerlendirmeleri sonucuna göre soruların ortalama değerleri aşağıdaki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 14. Uzman Değerlendirmesinin Soru Bazında Ortalama Puan Dağılımları

Grafik incelendiğinde sekizinci sorunun 8, 75 ile en düşük ortalamaya sahip soru, on yedinci sorunun ise 9,87 ile en yüksek ortalamaya sahip soru olduğu görülmektedir. Genel olarak bütün soruların 10 tavan puanı üzerinden ortalama puanları 8-9 arasında değişmektedir. Bu da soruların yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu ve hazırlanan sınavın geçerliliği hakkında olumlu neticeler doğurduğunu işaret etmektedir.

Uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanan sınavın istenilen kazanımları ölçmek için uygun olduğu ortaya çıktıktan sonra sınavın son hâli (bkz. EK 3.3) uygulamanın başında ve sonunda olmak üzere her öğrenciye tek tek uygulanmış ve öğrencilerin performansları video aracılığıyla kaydedilmiştir.

Uygulanan sınavların objektif olarak değerlendirilebilmesi için Ortak Başvuru Metni ve Cambridge English Handbook For Teachers kitabı incelenmiş ve bir “Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu” (bkz. EK 3.4) geliştirilmiştir. Yapılan sınavlar araştırmacı dışında iki uzman tarafından bu ölçeğe göre puanlanarak öğrencilerin konuşma performansları değerlendirilmiştir. Elde edilen puanlar SPSS Statistics 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.4.1. 2. Video Kaydı

Araştırmanın amaçlarından biri etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan sınıf içi durumları saptamak olduğu için eylem sürecine yönelik en önemli veri kaynağını video kayıtları oluşturmaktadır. Araştırmacı hem konuşma sınavları hem de etkinlikler sırasında video kaydı yapmış ve bu kayıtları düzenli olarak depolamıştır.

Video çekiminde Sony DCR-SR21 HDD dijital video kamera ve Xiaomi Yi Action Camera dönüşümlü olarak kullanılmıştır. Etkinlikler sırasında toplam 1137 dakikalık video kaydı yapılmıştır.

Video kayıtlarının tamamı araştırmacı tarafından incelenmiş ancak sadece araştırmanın amaçlarıyla ilgili kısımların dökümleri yapılmıştır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri, etkinlikler sırasında oluşan doğal iletişim süreçleri, etkinlikler esnasında öğrencilerin ortaya koymuş olduğu dikkat çekici konuşma performansları ve etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan problemler video kayıtlarından elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yaparak yansıtılmaya çalışılmıştır.

3.4.1.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının çalışmasıyla ilgili gözlemlerinin ve görüşlerinin kaydedildiği bir defterdir. Araştırmacılar zaman planlaması yapmak, genel noktaları tanımlamak, süreci izlemek, başarısız eylemleri kaydetmek ya da kendi düşüncelerini sorgulamak gibi çeşitli amaçlarla günlük tutmaktadırlar (McNiff and Whitehead, 2009, s.156).

Bu çalışmada, araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı konumundadır. Araştırmanın amaçlarından biri de iletişimsel yaklaşım çerçevesinde yapılan etkinliklere yönelik öğretmen bakış açısını belirlemektir. Araştırmacı hem bir öğretmen olarak sürece dair kendi görüşlerini yansıtmak hem de araştırma sürecindeki gözlemlerini kaydetmek amacıyla günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüğünün tutulmasında iki farklı yol izlenmiştir. Etkinliklerin hazırlanması ve ön uygulamaların yapılması sürecinde günlük tutulurken araştırmacı yeni bir yöntemi denemeye çalışan bir öğretmen olarak kendi görüşlerini yansıtmış ve hazırlanan etkinliklere yönelik uzmanlardan edindiği bilgileri kaydetmiştir. Eylem araştırmasının asıl uygulama sürecinde ise araştırmacı her uygulama sonunda gözlem ve görüşlerini düzenli olarak kaydederek araştırma sürecinin ilerlemesine dair izlenimlerini yansıtmıştır. Araştırma sonunda yazılan günlük 37 sayfaya ulaşmıştır.

3.4.1.4. Facebook Grubu

Araştırmacı, yapılan etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini alabilmek için bir "Facebook grubu" kurmaya karar vermiştir. Daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin A1 seviyesinde olmalarından dolayı onlardan günlük tutmaları istenmemiştir. Bunun yerine "2017 Ersem 12. Grup" isminde kapalı bir facebook grubu kurulmuştur. Bu grupta her etkinlik sonrası araştırmacı etkinlikte kullanılan bir çalışma kâğını grupta paylaşmış öğrenciler ise Arapça, İngilizce ve Türkçe olarak yorumlar yazmışlardır. Arapça yazılan yorumları gruptan Türkçesi iyi olan bir öğrenci tercüme etmiş, İngilizce ve Türkçe yorumlarda tercüme yapmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Facebook grubundan alınan verilerin bir süre sonra kalitesi düşmüştür. Çünkü paylaşımlara hep aynı öğrenciler benzer yorumları yazmaya başlamıştır. Araştırmacı, bu durumu geçerlik komitesiyle paylaştıktan sonra öğrencilerin görüşlerini almak için başka bir veri toplama yöntemi olan "görüşme"ye başvurmaya karar vermiştir.

3.4.1.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırmacı, kurduğu “Facebook Grubu”ndan yeterli veri elde edememesi üzerine öğrenci görüşlerini almak için yeni bir veri toplama aracına ihtiyaç duymuştur. Bu nedenle 8 Ocak 2018 tarihinde Geçerlilik Komitesindeki uzmanlarla bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda öğrencilerin etkinlikler hakkındaki fikirlerini almak için görüşme tekniğinin kullanılması uygun bulunmuştur. Araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanmış ve uzmanların incelemesine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu son şeklini almıştır (bkz. EK 4). Araştırmacı, görüşmeleri uygulama bitimini takip eden hafta boyunca öğrencilerin uygun olduğu zamanları belirleyerek gerçekleştirmiştir. Görüşmeler sırasında dil engeline takılmamak için öğrencilere, görüşlerini kendilerini rahat hissettikleri bir dilde ifade edebilecekleri söylenmiştir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin A2 düzeyindeki Türkçe bilgileriyle ifade etmekte zorlandığı konularda, Arapça ve Türkçeyi iyi bilen bir öğrenciden yardım alınmıştır. Görüşmeler not tutma yöntemi ile kayıt altına alınmıştır.

3.4.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

3.4.2.1. Nitel verilerin analizi

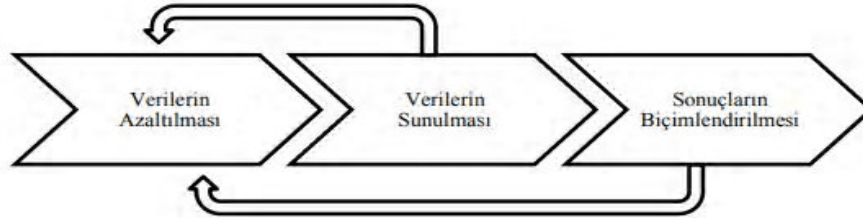
Eylem araştırmalarının planlanması ve uygulaması sırasında nasıl ki tek bir doğru yoldan bahsedilemezse elde edilen verilerin analizi aşamasında da tek bir yöntemden bahsedilmesi mümkün değildir. Araştırmacı kendi amaçlarına uygun olarak farklı veri analiz yöntemlerinden birini kullanabilir. Çeşitli veri analiz yöntemleri olmasına rağmen hemen hepsinde ortak olan üç nokta vardır. Bunlar: betimleme, analiz etme ve yorumlamadır.

Betimleme, araştırmada elde edilen verilerin özüne dokunulmadan bazen dikkat çekmek bazen de anlamı güçlendirmek için doğrudan alıntılar yapılarak verilerin sunulmasını içerir. Betimleme yaklaşımında “ne” sorusuna yanıt bulunabilir ancak “neden” ve “nasıl” sorularına doğrudan yanıt verilmesi mümkün değildir.

Analiz, veri setinde doğrudan görünmeyen ancak kavramsal kodlama ya da sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arasında anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasını içerir. “Neden” ve “nasıl” sorularına yanıt aranır.

Yorumlama, elde edilen temaların ne anlama geldiğinin sorgulanmasını içerir. Anlamların ortaya çıkması bulguların kendi ortamı içinde yorumlanmasına bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 222).

Nitel araştırmalarda oldukça fazla boyutta veri elde edilir ve araştırmacılar bu verileri analiz etmeye nereden başlayacakları konusunda endişeye kapılabilirler (Mills, 2014, s. 130). Mills ve Huberman (1994) verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içeren bir veri analiz modeli sunmuşlardır (aktaran Baltacı, 2017). Bu aşamalar ardışık olarak ilerlemekte her adımda geriye dönüşler yapılarak ulaşılan anlamlar sorgulanmaktadır. Bu modelin şematik hâli “Şekil 15” te gösterilmiştir:



Şekil 15. Miles- Huberman Veri Analiz Modeli (Baltacı, 2017)

Miles- Huberman modelinde verilerin azaltılması aşamasında *kodlama* ve *not alma* olmak üzere iki temel nokta vardır. Verilere ilişkin yönlendirici etiketlere kod, veri analizini başlatan ve analiz süresince devam eden verilerin soyutlaştırmasını sağlayan bu işleme ise kodlama denir (Baltacı, 2017). Strauss ve Corbin (1990), üç tür kodlama biçiminden söz etmektedir:

Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama: Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda hem temalar hem de temaların altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde kodlar verileri toplamadan önce belirlenir.

Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama: Belirli bir kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalar için geçerlidir. Toplanan verilerin analizine rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığı için bu yapı, toplanan verilerin tümevarımcı bir analize tabi tutulması sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkarılır. Tümevarımcı analizde kodlar doğrudan verilerden üretilir.

Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama: Bu tür kodlama yukarıda belirtilen iki kodlama türünün birleşimi gibidir. Verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturulur ve bu yapıya göre kodlama yapılır. Ancak ortaya çıkan yeni kodlar da listeye dâhil edilir (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 232).

Analiz süresince devam eden önemli bir işlem olmasına rağmen kodlama tek başına verilerin analiz edilmesi anlamına gelmemektedir. Veri analizinde kodlama ile eş zamanlı bir de not alma sürecine ihtiyaç vardır. Not, araştırmacının kodlama yapılırken aklına gelen kodlar ve bunlar arasındaki ilişkiler hakkındaki fikirlerin yazılı olarak kuramlaştırılmış bir cümle, paragraf veya birkaç sayfa halinde yazmasıdır. Kodlama sırasında bir fikir aklı geldiğinde kodlama durdurulmalı ve fikir kaydedilmelidir. Daha sonra alınan notlar, analizin ilerleyen aşamalarında kullanmak ve bir araya getirmek üzere dizin haline getirilebilir (Baltacı, 2017).

Verilerin sunumu aşamasında araştırmacı, bir önceki aşamada azaltılan verilere ilişkin bilgileri, düzenler, azaltır ve birleştirir. Araştırmacı, düzenlediği verileri görünür kılmak için grafikler, çizelgeler, ağlar, şemalar, nedensel modeller gibi pek çok sunum aracından faydalanılabilir.

Sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanması aşamasında verilerden anlamlı bir bütün oluşturmak amaçlanır. Bunu sağlamak için oluşturulan temalar arasındaki örüntüler kurmak ve anlam oluşturmak gerekir. Sonuçların biçimlendirilmesi aşaması da kodlama ve not alma süreçlerinde olduğu gibi ardışık değildir. Nitel araştırmanın en başından itibaren bazı sonuçlara ulaşılabilir. Bu durumun zıttı olarak, sonuçlara ulaşıldıktan sonra doğrulama aşamasında veri setine tekrar dönülür ve oluşturulan kod ve temalar yeniden incelenir. Bu aşamada yeni kodların oluşturulması veya oluşan kodların değiştirilmesi mümkündür. Bu nedenle nitel veri analizinde sonuçların biçimlendirilmesi süreç boyunca devinim halindedir (Baltacı, 2017).

Eylem araştırmalarında, araştırmanın amaçlarına göre nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılabilir. Bu çalışmada da nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öncelikle elde edilen veriler azaltılmıştır. Bu aşamada genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama modeli örnek alınmıştır. Kodlamanın genel çerçevesini Richards ve Rodgers'in (2001) iletişimsel yaklaşımı açıklarken kullandığı başlıklar oluşturmuştur. Bu başlıklar çerçevesinde verileri kodlamaya başlayan

araştırmacı, süreç içerisinde aklına gelen fikirleri not almış ve ortaya çıkan yeni kodları ve temaları da analizine eklemiştir.

Araştırmacı, verilerini sunarken, mümkün olduğu kadar doğrudan aktarmalar yaparak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaya çalışmıştır. Verilerin sunumunda karmaşık olmayan ve okunması kolay bir sunum yapmaya özen göstermiştir.

3.4.2.2. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS Statistics 25.0 paket programından faydalanılmıştır. Araştırmada uygulanan etkinlikler sonucunda çalışma grubunun konuşma becerisinde bir gelişim olup olmadığını ölçmek için hazırlanan “Konuşma Sınavı” etkinlikler öncesinde (öntest) ve etkinliklerin bitiminde (sontest) olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Her iki sınav, araştırmacı dışında iki bağımsız uzmana tarafından puanlanmıştır. İki uzmanın verdiği puanların 0.01’lik anlamlılık düzeyinde öntest (0.971) ve sontest (0.879) olmak üzere yüksek korelasyona sahip olduğunu belirlendikten sonra ilişkili örneklem için “t-testi” uygulanmıştır.

İlişkili t-testi, ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılabilir. İlişkili ölçümler deseni aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri ya da eşleştirilmiş örneklemelerden elde edilen ölçümler olduğunda söz konusu olabilir. Aynı deneklerin bir deneysel işlem öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında, deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur ve elde edilen bu ölçümler ilişkilidir. (Büyüköztürk, 2014, s. 67-68.)

Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmıştır.

3.4.3. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Eylem araştırmalarında geçerlilik ve güvenilirlik sağlamak, nicel araştırmalardakinden farklı olmaktadır. “Eylem araştırmasında geçerlik, yapılan gözlemlerin en ince ayrıntısına kadar doğru bir resim oluşturacak biçimde veri toplamak anlamına gelmektedir. Güvenirlik ise güven duyulabilecek ve inandırıcılığı yüksek bir veri toplama ve analiz etme süreci yaşamak anlamındadır” (Karadağ, 2010).

Toplanan verilerin bağlama özgü ve yerel bazda olmasından dolayı eylem araştırmasının geçerliliği, bir problemin çözümünün (planlanmış müdahalenin) aslında sorunu çözüp çözmediğine bağlıdır (Mills, 2014, s. 123).

Guba, (1981) nitel araştırmanın geçerliliğinin, çalışmanın inandırıcılık (credibility), aktarılabirlik (transferability), güvenilebilir olma (dependability) ve teyit edilebilirlik (comfirmability) özelliklerine sahip olması ile sağlanabileceğini ifade eder .

Inandırıcılık, Nitel araştırmacılar araştırma sırasında ortaya çıkan karmaşık kalıpları da hesaba katarak gerçekliği anlamaya çalışırlar. Bunu yapabilmek için nitel araştırmacılar veri doyumuna ulaşmak için araştırma ortamında uzun süre kalmak, ısrarlı gözlemlerde bulunmak, uzman görüşü almak, veri çeşitlemesine gitmek, bulgularını katılımcıların kontrol etmesini istemek ve bulgularını yeterli kaynaklarla destek gibi tekniklerden faydalanırlar (Guba, 1981). Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmacı,

- Sadece eylem araştırması sırasında değil, kurumun bir öğretmeni olarak haftada 14 saat olmak üzere derslere girerek ayrıca ders dışında da öğrencilerle iletişim kurarak ortamda uzun süre bulunmuştur.
- Hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarını kullanarak “veri çeşitlemesi” sağlamıştır.
- Uygulama sırasında verileri herhangi bir kayba uğratmamak için video ile kayıt altına almış, uygulama sonrasında araştırmacı günlüğünü zamanında yazmış ve bütün verileri zamanında kaydetmiştir.
- Araştırmanın her safhasında uzmanlarla görüşmüş, bu görüşmeleri kayıt altına almış, çalışmalarını uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirmiştir.

Aktarılabirlik, nitel araştırmacılar sosyal/davranışsal olayların hemen hepsinin bağlamsal olduğu ve nitel çalışmaların sonucunda daha geniş insan gruplarına genelleştirilebilecek “doğru” bir yöntemin geliştirilemeyeceği inancını ifade ederler. Ancak nitel araştırmalardaki sonuçların aktarılabirliği benzer özelliklerin eşleşmesine bağlıysa, uyum derecesini test etmek için gerekli bilgiyi sağlamak araştırmacıların görevidir (Guba, 1981). Bu nedenle eylem araştırmalarında çalışma paydaşlarının ve ortamın ayrıntılı olarak betimlenmesi gerekir. Bu çalışmada aktarılabirliği sağlamak için araştırmacı,

- Araştırma sürecinin her safhasını ayrıntılı olarak betimlemiş
- Verileri betimsel bir anlayışla sunmaya özen göstermiş
- Araştırmanın her aşamasında gerçekleştirdiği adımları açık bir şekilde aktarmış
- Betimlemelerinde objektif olamaya özen göstermiştir.

Güvenilebilir olma, araştırma verilerinin tutarlı olmasını ifade eder. Bunu sağlamak için iki teknik kullanılabilir. Birinci teknik veri çeşitlemeye benzer şekilde araştırmada farklı yöntemlerin kullanılmasıdır. Birden fazla yöntemin işe koşulması bir yöntemin zayıf yönlerinin diğer yöntem tarafından kapatılmasını sağlar. Farklı yöntemler kullanılarak benzer sonuçların elde edilmesi de güvenilebilirliği artırır. İkinci teknik ise veri kontrolünü sağlayan bir gözlemci veya okuyucu grubu oluşturulmasıdır (Guba, 1981). Araştırmacı bu aşamayı sağlamak için,

- İki uzmandan oluşan bir geçerlilik komitesi kurarak bu komiteyle düzenli toplantılar yapmış, bu toplantılar sonucu alınan kararlar doğrultusunda çalışmasını şekillendirmiştir.
- Geçerlilik komitesindeki uzmanlar dışında alanla ilgili diğer uzmanlardan, çalışma arkadaşlarından ve öğrencilerden görüşler almıştır.
- Süreç boyunca alanyazını okumalarına devam etmiş ve elde ettiği bulguları sürekli alanyazınıya karşılaştırmıştır.

Teyit edilebilirlik, araştırma sürecinde araştırmacının değil, elde edilen verilerin tarafsız ve doğrulanabilir olmasını ifade eder. Teyit edilebilirliği sağlamak için veri çeşitlemesine gitmek ve araştırmacının kendi bakış açısını açıkça ortaya koyması tekniklerinden faydalanılabilir (Guba, 1981). Araştırmacı teyit edilebilirliği sağlamak için,

- Öğrencilerin konuşma performanslarını ölçmek için nicel verileri toplama araçlarından faydalanmış ve puanlamanın kendisi dışında iki uzman tarafından yapılmasını sağlamıştır.
- Nitel verilerin toplanmasında video kaydı ve facebook grubu gibi yöntemler kullanmayı tercih etmiştir.
- Hem öğretmen hem de araştırmacı olarak araştırma sürecindeki rolünü ayrıntılı olarak ifade etmiştir.

Güvenilirlik, geliştirilen bir testin ölçtüğü şeyi sürekli olarak benzer şekilde ölçmesidir. Bir test ne kadar güvenilir ise, testin uygulanmasından elde edilen puanlarla, testin tekrar okunmasıyla elde edilen puanlar o kadar benzerdir. Eylem araştırmalarında güvenilirlik konusu ise basittir. Araştırmanın sonuçları hakkında düşünöldüğünde, bu sonuçlara varmak için kullanılan teknikler, zaman içinde aynen kullanılırsa elde edilen verilerin tutarlı olacağına inanılması eylem araştırmasının güvenilirliğini sağlar (Mills, 2014, s.124).

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için eylem araştırmasının planlanmasında amaçlanan verilerin elde edilebilmesi için en uygun veri toplama araçları seçilmeye çalışılmıştır. Hangi veri kaynağı için hangi veri toplama aracının kullanılması gerektiğine uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir. Araştırmada ölçölecek beceri konuşma becerisi olduğu için en iyi yöntemin ses veya video kaydı olduğuna, karar verilmiştir. Araştırmanın bir diğer amacı iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma performanslarına etkisini değerlendirilmesi olduğu için uygulama öncesinde ve sonrasında sınav yapmanın en uygun veri toplama yöntemi olduğuna karar verilmiştir. Araştırma tekrar edildiğinde bu yöntemlerle toplanan verilerin araştırmacıyı benzer noktalardaki sonuçlara götüreceği düşünölmektedir.

Genellenebilirlik, küçük bir birey grubunun davranışına dayanarak, araştırmacıların daha geniş bir grup insanın davranışını açıklamaya çalışmasıdır. Bu görüş, eylem araştırmasına doğrudan uygulanabilir değerildir. Eylem araştırmasının amacı bir okulda veya sınıfta neler olup bittiğini anlamak ve bu bağlamdaki problemleri neyin çözebileceğini belirlemektir. Bu nedenle, eylem araştırması yapan araştırmacılarının bulguların genellenebilirliği konusunda endişelenmelerine gerek yoktur, çünkü nihai gerçekleri tanımlamaya çalışmamaktadırlar (Mills, 2014, s.124).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın uygulama aşamasından elde edilen verilere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular etkinliklerin işlenişi sırasında ortaya çıkan sınıf içi süreçlerin yansıtılması, öğrencilerin etkinlikler hakkındaki görüşleri ve etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisine etkisi olmak üzere üç temel başlıkta ele alınmıştır. Sınıf içi süreçlerin yansıtılmasındaki başlıklar, iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin hazırlanmasında temel alınan kazanımlara göre düzenlenmiştir. Her başlıkta kazanım çerçevesinde yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerin uygulanması sırasında yaşanan sınıf içi süreçler aktarılmıştır.

Bu araştırma, etkinliklerin geliştirilmesi süreci ve uygulama süreci olmak üzere iki adımda gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin geliştirilmesi sürecinde kâğıt üzerinde hazırlanan etkinliklerin işlerliği araştırmacının derslerinde fırsat buldukça uygulanarak test edilmiştir. “Ön uygulama” şeklinde isimlendirilen bu aşamalarda elde edilen veriler analiz edilerek etkinliklerin iyileştirilmesi sağlanmıştır. Ön uygulama aşamasında araştırmacının etkinlik gerçekleştirdiği sınıflarda öğrenci sürekliliği sağlanamadığı için bulgular bölümünde ön uygulamalara ilişkin veriler ayrı bir başlık içerisinde ele alınmamıştır. Asıl uygulamayı şekillendiren ön uygulama verileri varsa ilgili kazanımın içerisinde yer verilerek aktarılmıştır.

4.1. Etkinliklerin Uygulanışına Yönelik Bulgular

4.1.1. “Tanışma, Selamlaşma ve Vedalaşmayla İlgili Kalıp İfadeleri Kullanır.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Takip edilen ders kitabında yer alan bu kazanım kapsamında değerlendirilebilecek bölümler aşağıdadır.

B Memnun Oldum!

Alena : Merhaba, ben Alena. Sizin adınız nedir?

Cengiz : Merhaba, benim adım Cengiz.

Alena : Nerelisiniz?

Cengiz : Ben Kırgızistanlıyım, siz nerelisiniz?

Alena : Ben Bosnalıyım. Memnun oldum, Cengiz.

Cengiz : Ben de memnun oldum, Alena.
Görüşmek üzere

Alena : Görüşürüz.



Sınıfta İlk Gün

B) Aşağıdaki diyalogu okuyunuz, siz de arkadaşınızla bir diyalog oluşturunuz.

Masume : Affedersin, burası boş mu?

Era : Evet, boş.

Masume : Tanışalım mı? Ben Masume. Senin adın ne?

Era : Benim adım Era. Kosovalıyım. Sen nerelisin?

Masume : Ben Afganistanlıyım.
Sen kaç yaşındasın Era?

Era : Ben 18 yaşındayım. Ya sen?

Masume : Ben 19 yaşındayım.

Era : Tanıştığımıza memnun oldum.

Masume : Ben de.

Şekil 16. Ders Kitabı Bölümleri

Takip edilen ders kitabında ele alınan kazanıma yönelik okuma anlama bölümünde bir diyalog yer almaktadır. Konuşma bölümünde ise bir karikatür ve bir diyalog daha bulunmaktadır. Konuşma bölümündeki karikatürle ilgili herhangi bir yönerge bulunmamaktadır. Konuşma bölümündeki diyalogda ise “Aşağıdaki diyalogu okuyunuz. Siz de arkadaşınızla bir diyalog oluşturunuz.” yönergesi yer almaktadır. Bu etkinlikleri incelediğimizde selamlaşma ifadelerinden “merhaba” hal hatır sorma ifadelerinden “nasılsınız” ve “ne var ne yok” vedalaşma ifadelerinden “görüşmek üzere”, “görüşürüz” kalıplarına yer verildiği görülmektedir.

Kitabın ilerleyen bölümlerindeki diyaloglarda selamlaşma ve vedalaşma kalıplarından “iyi günler” ve “hoşça kal” ifadelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Hâlbuki günlük

hayatta bunların dışında birçok selamlaşma ve vedalaşma kalıbı daha kullanılmaktadır. Ayrıca bu kazanıma A1 seviyesi dışında yer verilmemektir. Bu nedenle bu kazanım “selamlaşma” ve “tanışma” olarak iki kısma ayrılarak etkinlikler tasarlanmıştır.

Araştırmacı bu kazanım çerçevesinde 18 Eylül 2017 tarihinde bir ön uygulama 19 Aralık 2017 tarihinde de asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ön Uygulamaya Yönelik Bulgular

Hazırlanan etkinliğin adı “Müzikli Tanışma”dır. Araştırmacı bu etkinlikte öğrencilerin gündelik hayatta sık kullanılan ama kitaplarda yer almayan selamlaşma, hatır sorma ve vedalaşma kalıplarını öğrenmelerini amaçlamıştır. Bunun için öğrencilere aşağıdaki tablonun yer aldığı kâğıtlar dağıtmıştır.

SELAM VERME	HAL HATIR SORMA	VEDALAŞMA
Merhaba Selam Selamün Aleyküm Aleyküm selam Günaydın İyi günler Hayırlı sabahlar	Nasılsın? Nasılısınız? Ne var ne yok? Ne haber? (Naber) Hayat nasıl gidiyor? Nasıl gidiyor?	Görüşürüz. Görüşmek üzere Hoşça kal Güle güle Allaha ısmarladık Kendine iyi bak. Allah'a emanet ol

Şekil 17. Ön Uygulamada Kullanılan Çalışma Kağıdı

Araştırmacı bu kâğıttaki ifadelerin anlam ve kullanımını açıkladıktan sonra etkinliğin uygulanışına geçmiştir. Araştırmacı, bu etkinliği “sandalye kapmaca” oyunundan esinlenerek tasarladığı için önce eğlenceli bir müzik çalmış ve öğrencilerin müzik çalarken sınıfta serbest şekilde dolaşmasını istemiştir. Müzik durduğunda ise öğrencilerden en yakında hangi arkadaşıyla karşılaşmışsa onunla selamlaşmasını ve müzik devam ettiğinde tekrar yürümesini, yeniden durduğunda başka arkadaşıyla farklı kalıpları kullanarak yeniden selamlaşmasını istemiştir. Birkaç kez müziği durdurarak etkinliği devam ettirmiştir. Bazen de “Şimdi sabah saat sekiz.”, “Şimdi akşam saat

dokuz.” gibi ifadelerle öğrencileri farklı kalıpları kullanmaları için yönlendirmiştir. Etkinliğin uygulanışına yönelik gözlem notları şöyledir

Tablo 8. *Müzikli Tanışma Etkinliğine Yönelik Gözlem Kesiti (Ön Uygulama)*

Tarih	Gözlem	Kod	Tema
18.09.2017	(1)Öğretmen etkinliğin nasıl uygulanacağını anlattı ve müziği açtı. (2) Sınıf dar olduğu için öğrenciler hareket etmekte zorlandı.(3) Müziğin sesi yetersiz kaldı.(4) Öğrencilerin diyalog kurarken zorlandığı görüldü. (5) Öğretmen buna izin vermedi. (6) Kız öğrencilerin uygulamada erkek öğrencilerle eşleşmediği görüldü.(7) Öğrenciler aynı anda konuştuğu için çıkan gürültüden dolayı müziğin yeniden açılıp kapandığı duyulmadı. (8) Bazı öğrenciler çalan şarkıyı beğenmeyip kendi sevdikleri müziği çalmak istediler. (9) Bu uygulama yaklaşık 8 dakika sürdü.	Teknik aksaklıklar Materyaldeki eksiklik Kültürel engeller	Materyalin rolü Öğrenci Roller

Gözlem notları incelendiğinde birçok farklı noktada bulgular elde edilmiştir. Öncelikle ön uygulamadaki öğrencilerin tamamını Suriyeli öğrenciler oluşturmaktaydı. Kültürel özelliklerden dolayı kız öğrenciler erkek öğrencilerle etkinlik yapmaktan çekindiler (bkz. gözlem ayrıntıları 6). Bu etkinlik için çok sorun olmasa da çeşitli şekillerde fiziksel temas gerektiren etkinliklerin bu tarz sınıflarda uygulanmasının mümkün olmayacağı görüldü. Bu durum etkinliklerin öğrencilerin kültürel özelliklerine de dikkat edilerek hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin kişisel zevklerine uymadığı için etkinlikte çalan müziği değiştirme talepleri de yine etkinliklerin öğrenci profilini iyi tahlil ederek hazırlanması gerektiğine başka bir örnek teşkil etmiştir.

Bu etkinlik sırasında materyal kaynaklı ve teknik sebepler kaynaklı olmak üzere iki farklı problem ortaya çıkmıştır. Teknik problem sınıfın büyüklüğü ve ses kalitesidir. Sınıf dar olduğu için öğrenciler hem hareket etmekte zorlanmış hem de müziğin sesini

duyamamıştır. İkinci problem ise materyalin kendisinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilere verilen not kağıdında selamlaşma ve hal-hatır sorma ifadeleri yer almaktadır. Ancak öğrencilerin hal-hatır sorma ifadelerine nasıl cevap verecekleri hakkında bir bilgi olmadığı için öğrenciler diyalog kurmakta zorlanmışlardır. Araştırmacı bu gözlemlerini günlüğüne şöyle kaydetmiştir:

“Etkinlik kâğıdını hazırlarken bir problem çıkabileceğini hiç düşünmemiştim. Her zaman kullandığımız şeylerdi ve bana göre her şey çok basitti. Meğer yeni bir dil öğrenen birey için işler o kadar da kolay değilmiş. Çalışma kâğıdındaki kelimelerin anlamını açıkladıktan sonra öğrencilerden basit bir diyalog kurmalarını bekliyordum. Yapmaları gereken şey ellerine verdiğim kâğıttan bir selamlaşma, bir hal-hatır sorma ve bir de vedalaşma ifadesi seçerek kullanmalarıydı. Ama bu gerçek ve doğru bir iletişim kurmalarına yetmedi. Öğrencilerin örnek diyaloglara ihtiyaç duyduğunu fark ettim.”
(Araştırmacı günlüğü 18.09.2017)

Araştırmacı, kısa sürede uygulanması ve eğlenceli olması sebebiyle asıl uygulama sırasında da bu etkinliği kullanmaya karar vermiştir. Ön uygulamada yaşanan problemleri göz önünde bulundurup çeşitli değişiklikler yaparak 19 Aralık 2017 tarihinde asıl uygulamayı gerçekleştirmiştir.

Asıl Uygulamaya Yönelik Bulgular

Araştırmacı dersten önce öğrencilere farklı şekillerde selam vermiş ve onların farklı kalıpları bilip bilmediğini yoklamış ve bu diyalogları kamerayla kayıt altına almıştır. Öğrencilerin tamamının “Nasılsın?” sorusuna “İyiyim”, “iyi” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Ancak “Ne var ne yok” sorusu kitapta yer almasına rağmen öğrencilerin bu soruyu yanlış anladıkları tespit edilmiştir. “(Hayat) nasıl gidiyor?” sorusuna ise öğrencilerin çoğunluğu uygun cevap vermiştir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin verdiği cevapların tamamı gösterilmiştir.

Tablo 9. *Öğrencilerin Etkinlik öncesi Verdiği Cevaplar*

Soru: Ne var ne yok?	Soru: (Hayat) nasıl gidiyor?
Ö1: Iıııı. Hiçbir şey yok.	Ö1: İyi gidiyor.
Ö2: Iııııııııı. Her şey.	Ö2: İyi iyi.

Tablo 9. Devamı.

Ö3K: İyiyim hiçbir şey yok.	Ö3K: İyi gidiyor.
Ö4K: Cevap yok.	Ö4K: Cevap yok.
Ö5: Cevap yok.	Ö5: Cevap yok.
Ö6K: İyidir, senden?	Ö6: İyi gidiyor.
Ö7: Hiçbir şey yok.	Ö7: Çok güzel bir şey hayat iyi.
Ö8: iyilik olsun.	Ö8: İyi.
Ö9: Okuyorum.	Ö9: Şöyle böyle gidiyor biraz.
Ö10: Hiçbir şey.	Ö10: İyi gidiyor.
Ö11: Derste yoktu veri alınamadı.	Ö11: Veri yok.
Ö12: Çok iyiyim.	Ö12: Çok iyi gidiyor.
Ö13: İyilik sağlık.	Ö13: İyice gidiyor.
Ö14: İyilik sağlık.	Ö14: İyi .
Ö15K: İyi.	Ö15K: İyi, çok şükür.
Ö16: Yok bir şey.	Ö16: Çok iyi, çok şükür.
Ö17: Cevap yok.	Ö17: Guzel.

Daha sonra hazırlanan etkinliğin uygulamasına geçilmiştir. Öğretmen dersin amacını açıkladıktan sonra öğrencilerin her birine aşağıdaki etkinlik kâğıdını vermiştir. Ön uygulama sırasında öğrencilerin hal hatır sorma ifadelerine cevap vermekte zorlandığını gözlemleyen araştırmacı etkinlik kâğıdına genel cevaplar diye bir bölüm ekleyerek çalışma kâğıdında değişiklik yapmıştır (bkz. EK 5).

Etkinliğin açıklanması sırasında da değişikliğe giden araştırmacı ön uygulamalarda öğrencilerin diyalog kurmakta zorlandığını gördüğü için çalışma kâğıdındaki ifadelerle örnek diyaloglar oluşturarak bunları tahtaya yazmıştır. Açıklama sırasında “günaydın, iyi günler, iyi geceler” gibi ifadelerin günün hangi saatlerinde kullanılacağından, “hoşça kal” ifadesini ayrılan kişinin “güle güle” ifadesini de kalan kişinin söyleyeceğinden bahsetmiştir. Ayrıca “Ne haber?” ifadesinin günlük hayattaki söyleniş şekillerini açıklamıştır. Etkinlik öncesinde araştırmacının öğrencilerle gerçekleştirdiği örnek diyaloglar şöyledir.

Tablo 10. Araştırmacı ve Öğrencilerin Etkinlik Öncesi Kurduğu Diyaloglar

1. Diyalog	2. Diyalog
Öğretmen: Günaydın. Ne var ne yok?	Öğretmen: Selamun aleyküm.
Ö1: Hiçbir şey yok. (gülüşmeler)	Ö7: Aleykümselam.
Öğretmen: (Gülerek) Yaaaaa!	Öğretmen: Hayat nasıl gidiyor?
Ö1: İlik....	Ö7: Çok şükür bir yaramazlık yok seni sormalı.
Öğretmen: İyilik sağlık.	Öğretmen: Elhamdulillah bende de yaramazlık yok. Allaha emanet ol.
Ö1: İyilik sağlık senden?	Ö7: Güle güle (Sınıftan düzeltmeler)
Öğretmen: Benden de iyilik sağlık. Allaha ısmarladık.	
Ö1: Teşekkür ediyorum. (Gülüşmeler)	

Öğretmen “Ne var ne yok?” sorusuna verilecek uygun cevabı 5 dakika önce açıklamış ve sınıfça tekrar ettirmiştir. Ama yine de Ö1, yanlış cevap vermiştir. Bu da gülüşmelere sebep olmuştur. Daha sonra öğrenci öğretmenin de yardımıyla diyalogu devam ettirmiştir. İkinci öğrenci de vedalaşma ifadesine uygun cevabı verememiştir. Bu eksikliği gidermek amacıyla öğretmen birbiriyle uyumlu ifadeleri tahtaya yazarak anlaşılmayan noktaları gidermiştir. Açıklama bölümü için 21 dakika zaman harcanmıştır. Daha sonra etkinliğin uygulama kısmına geçilmiştir. Uygulamaya dair gözlem notları şöyledir:

Tablo 11. Müzikli Tanışma Etkinliğine Yönelik Gözlem Kesiti (Asıl Uygulama)

Tarih	Gözlem	Kod	Tema
19.12.2017	(1) Öğrenciler müziği duyunca gülererek ayağa kalktılar. (2) Etkinlik sırasında cinsiyet ayrımı gözetmediler. (3) Sınıf geniş ve ses kalitesi iyiydi. (4) Öğrenciler müziğe müdahale etmedi. (5) Ö5 ayağa kalkmadı ama diyaloglara katıldı. (6) Ö12 etkinlik boyunca yüzünü kapattı ve etkinliğe katılmadı. (7) Bazı öğrenciler diyalog kurmak için araştırmacının yanına geldiler. (8) Etkinliğin sonuna doğru Ö7 dans etmeye başladı. (9) Bütün öğrencilerin eğlendiği gözlemlendi.	Kişisel farklılıklar Kamera Eğlenceli sınıf ortamı	Öğrenci rolleri Sınıf Ortamı

Ön uygulamada etkinlikle ilgili problem oluşturulan durumlar tespit edilip giderildiği için asıl uygulama sırasında teknik ya da materyal kaynaklı bir sorun yaşanmamıştır. Bu sınıfta da Suriyeli öğrenciler yer almasına rağmen etkinlik esnasında cinsiyet ayrımı yaşanmamış kız ve erkek öğrenciler karşılıklı diyalog kurmuşlardır (bkz. gözlem ayrıntıları 2). Bu durum her sınıfın kendine özgü bir sınıf kültürü olduğunu öğretmenin etkilikleri tasarlarken sınıfın kültürel yapısını iyi bilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Etkinlik esnasında bazı öğrencilerin kendini müziğe kaptırmasına rağmen bazılarının ayağa bile kalkmamış olması da öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göstermektedir. Etkinlik esnasında yüzünü kapatan öğrencinin bu tutumunun kameranın varlığından utanması olarak yorumlayan araştırmacı yanıldığını etkinlik sonrasında öğrenci ile yaptığı konuşmada anlamıştır. Araştırmacının bu durumla ilgili günlüğüne düştüğü not şöyledir:

Ö12 etkinlik boyunca yüzümü kapattı ve katılmadı. Onun kameradan rahatsız olduğu için böyle yaptığını düşünmüştüm. Ders bitiminde sorduğumda yanıldığımı anladım. Öğrenci Doğu Türkistanlıydı. Oradaki baskılardan dolayı görüntülenmekten çekiniyormuş. Başta kamera görüntülerinin kendim dışında kimseyle paylaşılmayacağını söylemişim ama sanırım anlamamış. Öğrenciye görüntüleri sadece kendimin inceleyeceğini ve asla adını kullanmayacağımı tekrar söyledim. İmzaladığı izin formunda da bunun yazdığını hatırlattım. Sanırım rahatladı. Diğer etkinliklerde onun daha rahat olacağını düşünüyorum. (Araştırmacı günlüğü 19 Aralık 2017)

Etkinlik öncesinde öğrencilerin verdikleri cevaplardan farklı selamlaşma kalıplarına dair yeterli bilgileri olmadığı tespit edilmişti. Etkinlik bitiminde özellikle hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin durumlarını ölçmek isteyen araştırmacı onları tahtaya çıkararak diyaloglar kurdurmaya çalışmıştır. Araştırmacının günlüğüne düştüğü not şöyledir:

Etkinlik sonrasında birkaç öğrenciyi tahtaya çıkararak benimle selamlaşmalarını istedim. Dersten önce “Ne var ne yok?” sorusuna uygun cevap veremeyen öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri beni mutlu etti. Ama daha önce hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerden Ö4K, Ö5, Ö10, Ö17 diyalog kurarken sürekli kağıda baktılar. Sanırım bu etkinlik onlara biraz ağır geldi. Ö15K de Türkçe bilmiyordu ama o daha kolay ve akıcı diyalog kurdu.” (Araştırmacı günlüğü 19 Aralık 2017)

Araştırmacının bu tespitini öğrencilerle etkinlik sonrasında yaptığı facebook yazışmalarından da görmek mümkündür.



Ilayda Yıldırım

24 Aralık 2017 · Konular Ekle

arkadaşlar ilk yaptığımız müzikli etkinlikte daha önce bilmediğiniz yeni ne öğrendiniz? acil cevap yazabilir misiniz?

What did you learn in the first activity (saying hallo with music)? Is there anything new for you? Please give me response as soon as possible 😊

Meçd Mustafa

3 Yorum 14 kişi gördü

Beğen

Yorum Yap



Aynı temada değişik sorular sorabiliriz 😊

Beğen · Yanıtla · 47h

1



Ilayda Yıldırım Daha önce bilmediğin hangi cümleleri öğrendin yazar misin?

Beğen · Yanıtla · 47h

1



Mesela: iyilik sağlık senden , bir yaramazlık yok seni sormalı , hayat nasıl gidiyor bunlar gibi 😊

Beğen · Yanıtla · 47h

1



Ilayda Yıldırım Teşekkür ederim Sen bunları yeni öğrendin

Beğen · Yanıtla · 47h

1



Şekil 18. Müzikli Tanışma Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları

Bu gönderiye Ö3K ve Ö5 yorum yapmıştır. Yapılan yorumlarda Türkçeyi biraz bilen Ö3K'nin yeni selamlaşma kalıpları öğrenmekten memnun olduğu görülmektedir. Hiç Türkçe bilmeyen Ö5 ise etkinlik fikrini beğenmesine rağmen kendisini yeterli hissetmediği için üzgün olduğunu ve daha fazla kelime dağarcığına sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum öğrenciler arasındaki seviye farkına işaret etmekle beraber öğretimin en temel ilkelerinden olan basitten karmaşığa prensibini akla getirmektedir. Sınıfın genel seviyesi düşünülerek hazırlanan bu etkinlik hiç Türkçe

bilmeyen biri için karmaşık bir hal almış ve öğrenmeye hem duyuşsal hem de bilişsel açıdan ket vurmıştır.

4.1.2. “Ad, Soyad, Yaş, Adres, Telefon Numarası, Uyruk ve Hobileriyle İlgili Kişisel Bilgiler Verir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanıma yönelik 2 Aaralık 2016 tarihinde bir ön uygulama ve 21 Aralık 2017 tarihinde bir asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu kazanım için araştırmacı, birçok İngilizce kaynakta geçen “Find Someone Who” isimli oyundan ve tombala oyunundan esinlenerek bir etkinlik tasarlamıştır. Bu etkinlik için hazırlanan çalışma kağıdının ilk hâli şöyledir:

Öğrenci A:

25 yaşında Adı: Ülkesi:	Evli Adı: Ülkesi:	Çocuğu var Adı: Ülkesi:	Telefon numarasında 45 var. Adı: Ülkesi:
5 Kardeşi var Adı: Ülkesi:	İngilizce biliyor Adı: Ülkesi:	Uzun saçlı. Adı: Ülkesi:	Farklı şehirde yaşıyor Adı: Ülkesi:
Mühendis Adı: Ülkesi:	Yurttta kalıyor Adı: Ülkesi:	3 amcası var Adı: Ülkesi:	Mavi/yeşil gözlü Adı: Ülkesi:

Öğrenci B:

29 yaşında Adı: Ülkesi:	Suriye doğumlu. Adı: Ülkesi:	70 kilo Adı: Ülkesi:	Telefon numarasında 57 var. Adı: Ülkesi:
Ablası var Adı: Ülkesi:	Doğduğu şehirde “A” harfi var. Adı: Ülkesi:	Anneanesi yaşıyor. Adı: Ülkesi:	Arabası var Adı: Ülkesi:
Yüksek lisans yapıyor Adı: Ülkesi:	Apartmanda kalıyor Adı: Ülkesi:	1 teyzesi var Adı: Ülkesi:	Esmer tenli Adı: Ülkesi:

Şekil 19. İnsan Tombalası Etkinliği İçin Hazırlanan Çalışma Kağıdının İlk Hâli

Hazırlanan çalışma kağıdı ile ilgili 28 Kasım 2016 tarihinde araştırmacı uzman görüşüne başvurmuştur. Yüzyüze yapılan görüşmenin ayrıntıları şöyledir:

Uzman D: Etkinlik fikrin güzel olmuş. Uygulanabilir ama çalışma kağıdın çok dağınık. Neden bu soruları koydun?

Araştırmacı: Kitapta ilk ünite de bu konular var. Öğrenciler biliyor hem de genel tekrar olsun diye.

Uzman D: Ama sen etkinliklerini bir kazanım çerçevesinde hazırlıyorsun. Burada birçok farklı bilgi isteniyor. Ayrıca her kâğıtta farklı bir bilgi istiyorsun. Birinde olan bilgi diğerinde yok.

Araştırmacı: Öğrencilerin yaşları büyük ya hep aynı soruları sorarlarsa sıkılırlar diye düşündüm.

Uzman D: Senin öğrencilerin A1 seviyesindeler. Onlar yetişkin diye her şeyi kolayca anlayamazlar. Daha basit ve sade etkinlikler tasarlamam lazım ve bir kazanım çerçevesinde etkinlik planladıysan her öğrencinin aynı şeyleri yapmasını sağlamalısın.

Araştırmacı: Anladım hocam, teşekkür ederim.

Uzman görüşleri doğrultusunda etkinlik kağıdına son halini (bkz. EK 6) veren araştırmacı 2 Aralık 2016 tarihinde ön uygulama gerçekleştirmiştir. Ön uygulama sırasında yaşananlarla ilgili günlüğüne şunları yazmıştır:

“Bugün ‘İnsan Tombalası’ etkinliğini yaptım. Sıraları sınıfın ortasında düz bir çizgi şeklinde birleştirdim. Öğrencileri karşılıklı oturttum. Öğrenciler kâğıttaki bütün soruları sırayla birbirine sorduktan sonra kalkıp başka öğrenci ile eşleştiler. Bazen ben de oyuna dâhil oldum. Ama etkinliği bu şekilde yapmak hem uzun sürdü hem de öğrenciler için bütün soruları tekrar etmekten sıkıldı. Hatta S. kalan iki sorusu için ayağa kalkıp sesli bir şekilde sınıfa sordu. Bu bana kendimi çok yetersiz hissettirdi. Sanki öğrencilerin vaktini boşuna harcamışım gibi geldi. Bir de bütün öğrenciler aynı anda bir etkinlik yaptıklarında onların performansını göremiyorum. Etkinliklerin işe yarayıp yaramadığından emin değilim.” (Araştırmacı günlüğü 2 Aralık 2016)

Görüldüğü gibi araştırmacı hem etkinlikleri hazırlama hem de uygulama aşamasında çeşitli zorluklar çekmektedir. Öncelikle bir öğretmen olarak klasik yöntemler kullanan ve sürekli denetleyici rol sergileyen araştırmacı, iletişimsel yaklaşımda değişen yeni rolüne uyum sağlamak zorlanmaktadır. “*S. kalan iki sorusu için ayağa kalkıp sesli bir şekilde sınıfa sordu. Bu bana kendimi çok yetersiz hissettirdi.*” cümlesi araştırmacının kendini sınıfın hakimi olarak gördüğünü ve bir öğrencinin özerk davranması karşısında otoritesini sorguladığını göstermektedir. Halbuki iletişimsel yaklaşımda öğrenme sorumluluğu öğrencinin üzerindedir. Araştırmacının “*Öğrencilerin yaşları büyük ya hep aynı soruları sorarlarsa sıkılırlar diye düşündüm.*” cümlesi ise onun etkinlik hazırlarken Ortak Başvuru Metni’nde yer alan dil seviyeleri ile öğrencilerin genel bilişsel seviyeleri arasında bir tereddüt yaşadığını göstermektedir.

Araştırmacı uzman görüşleri doğrultusunda sadece tek bir kazanımı içerecek şekilde yeniden düzenlediği etkinlik kâğıtlarıyla (bkz. EK 6) 21 Aralık 2017 tarihinde asıl uygulama gerçekleştirmiştir.

Asıl Uygulamaya Yönelik Bulgular

Sınıfındaki öğrencilerin bahsedilen kazanıma yönelik ön bilgilerini saptamak amacıyla araştırmacı, etkinlik öncesinde çalışma kağıdında yer alan soruları sorarak video kaydı yapmıştır. Video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun kişisel bilgilerini verebildikleri görülmüştür. Ancak bir kişiyle sohbet esnasında bu bilgileri isterken soru oluşturmakta ve doğum tarihi ile telefon numarası gibi sayısal bilgileri vermekte zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin “Hangi millettensin?” sorusuna uygun cevap veremediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kazanıma yönelik eksik/ hatalı soru ve cevaplarına yönelik video kayıtları şöyledir:

Araştırmacı: Hangi millettensin?

Ö5: İslam.

Ö4K: İslam.

Ö6K: Suriyeli.

Ö3K: Müslümanım.

Ö15K: Arapça.

Araştırmacı: Telefon numaran kaç?

Ö5: Sıfır beş yüz elli dört, beş seksan, iyiyim bir on.

Ö17: Sıfır beş yüz kırk üç ,bir yüz üç bir, yirmi, elli sekiz.

Ö6K: Sıfır beş yüz iki dokuz çift sıfır, beş kırk, yirmi iki.

Ö16: Sıfır beş beş dört, dokuz yüz otuz, yedi, yüz otuz.

Ö15K: Sıfır beş, otuz beş, yuz yermi. Unuttum.

Araştırmacı: Nerede kalıyorsun?

Ö5: Cevap yok.

Ö15K: Anlamadım.

Araştırmacı: Evin adresini söyler misin?

Ö6K : Çok zor.

Araştırmacı: Doğum tarihin nedir?

Ö4K: Bin doksan eeeee, bin dokuz yuz doksan sekiz.

Ö6K: Yirmi beş, sıfır beş, dokuz bin doksan beş.

Ö14: Yedi nokta, dört nokta, bin dokuz yüz doksan dokuz.

Araştırmacı: Mesleğın nedir?

Ö16: Cevap yok.

Araştırmacı: Hangi bölümde okuyacaksın?

Ö16: Cavp yok.

Araştırmacı: Bursun var mı?

Ö16: Cevap yok.

Ö17: Cevap yok.

Video kayıtları incelendiğinde 5 öğrencinin hangi millettensin sorusuna yanlış cevap verdiği görülmüştür. Bu soruya 3 öğrenci mensup olduğu dini söyleyerek, bir öğrenci ülke ismini söyleyerek, bir öğrenci ise dil ismini söyleyerek cevap vermiştir.

Telefon numarası ile ilgili soruya ise 6 öğrencinin uygun olmayan cevaplar verdiği görülmüştür.

Doğum tarihi ile ilgili soruya Ö14'ün verdiği “*Yedi nokta, dört nokta, bin dokuz yüz doksan dokuz*” cevabı oldukça ilginçtir. Bu cevap öğrencinin konuşma dilinin doğallığına hakim olmadığını göstermektedir.

Etkinliğin birinci adımını öğrencilerin kişisel bilgilerini söylemesidir ancak ikinci adımda onlardan bir diyalog içerisinde karşısındakinden bu bilgileri alabilmek için uygun soruları sorması da beklenmektedir. Etkinlik öncesi yapılan video kayıtlarında öğrencilerin tamamının soru oluşturmakta yetersiz olduğu görülmüştür. Örneğin etkinlik kağıdının bir karesinde 25 yaşında bilgisi yer almaktadır. Öğrenciden bu kareyi doldurabilmesi için arkadaşına “*Kaç yaşındasın?*” sorusunu sorması beklenmektedir. Öğrencilerin tamamı “*Kaç yaşındasın?*”, “*Telefon numaran kaç?*”, “*Adın ne?*” sorularını oluşturabilmişlerdir. Ancak ülke bilgisini almak için “*Nerelisin?*” sorusu yerine “*Ülken ne?*” veya “*Hangi ülke?*” medeni hâl bilgisini almak için günlük dilde kullanılan “*Evli misin, bekar mısın?*” sorusu yerine “*Medeni hâlin ne?*” gibi gerçek hayatta kullanımı olmayan sorular ürettikleri görülmüştür. Aynı şekilde diğer soruları oluştururken de kişi eklerini kullanmadıkları sadece kâğıtta yazan bilgiye “*hangi*” veya “*ne*” soru eklerini getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin oluşturdukları sorulara ilişkin video kayıt detayları şöyledir:

Tablo 12. *İnsan Tombalası Etkinliği Öncesinde Öğrencilerin Oluşturduğu Sorular*

Ö7'nin oluşturduğu sorular	Ö9'un oluşturduğu sorular	Ö12'nin oluşturduğu sorular
Hangi ukle?	Ad- soyad ne?	Adınız ne?
Sen millet ney?	Ülk ne?	Ülkeniz ne?
Duyum tarih kaç?	Millet ne?	Doğum tarihiniz ne?
Telefon numarası kaç?	Doğum tarihin ne?	Mesleğiniz ne?
Meden hali?	Kaç tilifon numarası?	Yaşınız?
Hangi adres?	Medeni halin nasıl?	Telefon numaranız?
Hangi bölüm okuyorum sen?	Ney adresin?	Medeni haliniz?
	Meslekin ne?	Okul?
	Burs mısın?	Bursunuz?

Araştırmacı, öğrencilerin kazanımla ilgili ön bilgilerini tespit ettikten sonra hazırladığı etkinliği uygulamaya geçmiştir. Ön uygulama sırasında bir öğrencinin bütün soruları bir

arkadaşına sorduktan sonra diğer arkadaşına geçebilmesi ve yine bütün soruları ona da sormak zorunda olması tekrar açısından faydalı olmasına rağmen sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle vakit kaybına ve bir süre sonra öğrencilerde motivasyon kaybına neden olmuştu. Ön uygulamadan elde edilen bu bulgu doğrultusunda araştırmacı asıl uygulamada öğrencileri kendisine en uygun stratejiyi seçebilecek şekilde serbest bırakmıştır. İsteyen öğrenci aradığı özelliği bulana kadar bir soruyu hızlıca bütün öğrencilere sorup cevabı aldıktan diğer soruları ona sormadan başka öğrencilere geçebilecektir. Etkinliğin uygulanışına yönelik gözlem notları şöyledir:

Tablo 13. *İnsan Tombalası Etkinliğine Yönelik Gözlem Ayrıntıları I (Asıl Uygulama)*

Tarih	Gözlem	Kod	Tema
21.12.2017	(1) Öğretmen hazırladığı kartları öğrencilere verdi. (2) Öğrencilerin birbirlerinin kartlarına baktığı görüldü. (3) Ö2 ve Ö5 kartlarındaki bilgilerin cevapları birbirlerinde olduğunu fark edince güldüler. (4) Öğretmen onları uyardı. (5) Öğretmen oyunun nasıl oynanacağını açıklamaya devam etti. (6) Ö2 oyunu anlayınca arkasında oturan Ö6K ve Ö16K ya dönerek kağıdını doldurmaya çalıştı. (7) Öğretmen tahtaya soruları yazarken bazı öğrenciler kâğıtlarını doldurmaya başladı. (8) Öğretmen Ö8'in kartını kendi kendine doldurduğunu gördü ve onu uyardı. (9) Ö8, "Hocam ben arkadaşımı biliyorum." dedi. (10) Öğretmen kâğıtta "o" zamirine göre bilgiler yazdığını, öğrencilerin "sen" zamirine göre sorular oluşturması gerektiğini anlattı. (11) Öğretmen dilin kullanımı ile ilgili konuları açıklarken öğrencilerin bir an önce oyuna geçmek istedikleri gözlemlendi. (12) Bu bölüm 21 dakika sürdü.	Disiplin sorunları	Öğrenci rolleri
		Gereksiz gramer açıklaması	Öğretmen rolleri

Gözlem notlarında görüldüğü üzere öğretmen, öğrenciler etkinliği anladıkları halde dilin yapısı hakkında açıklamalar yapmaya çalışmıştır. Bu durum öğretmenin kontrolcü rolünden hâlâ vazgeçemediğini göstermektedir. Araştırmacı bu durumla ilgili günlüğüne şunları yazmıştır:

“Bu kazanımı işlerken önce öğrenciler belki tombala oyununu biliyordur diye etkinliği oradan anlatmaya çalıştım ama öğrencilerin bilgisi olmadığı için kafaları iyice karıştı. Keşke hiç bahsetmeseydim. Sonra etkinlik kâğıtlarını dağıttım. Ö2 oyunun kurallarını hemen anladı ve ben açıklama yaparken kağıdını doldurmaya başladı. Halbuki dersten önce öğrencilerin durumunu tespit ettiğimde soru oluştururken uzun bir cümle kurmak yerine sadece “nedir” kelimesini ekleyerek soru yaptıklarını ve bazen de günlük hayatta kullanılmayan sorular oluşturduklarını görmüştüm. Bazı öğrenciler de telefon numaralarını söyleyememişti. Ben etkinliğe başlamadan bunları açıklamak istedim. Ama bu sırada bütün öğrenciler kâğıtlarını doldurma peşindediler. Benim anlattıklarımı kimse dinlemedi.” (Araştırmacı günlüğü 21 Aralık 2017).

Bu durumun oluşmuş olmasında öğretmenin gereksiz açıklama yapmasının yanı sıra öğrencilerin de disiplinsiz davranışlarının katkısı olduğu söylenebilir.

Açıklama aşamasından sonra öğretmen etkinliğin uygulanmasına geçmiştir. Bu aşamaya dair gözlem notları şöyledir:

Tablo 14. *İnsan Tombalası Etkinliğine Yönelik Gözlem Ayrıntıları II (Asıl Uygulama)*

Tarih	Gözlem	Kod	Tema
21.12.2017	(1) Öğrenciler serbest şekilde sınıfta dolaşarak birbirlerine soru sormaya başladılar. (2) Etkinlik sırasında Ö5 hiç konuşmadan sadece kağıdı göstererek doldurmaya çalıştı. (3) İki öğrenci konuşurken diğer öğrenciler sürekli araya girdi. (4) Öğrencilerin zaman zaman Arapça konuştukları duyuldu. (5) İki öğrencinin derse gelmemesi nedeniyle bazı öğrenciler kartlarını dolduramadı. (6) Bu onların moralini bozdu. (7) Etkinlik yaklaşık 8 dakika sürdü.	Disiplin sorunları	Öğrenci rolleri

Etkinliğin uygulanışı sırasında yapılan gözlemler öğrencilerin bu etkinliğin sadece oyun kısmıyla ilgilendiklerini ve dili kullanma konusuna pek odaklanmadıklarını göstermektedir. Etkinlikten hemen sonra öğretmen öğrencileri dile odaklanmaları konusunda uyarılmış ve etkinliği tamamlayabilmek için öğrencileri tahtaya çıkarmıştır. Bu bölüme ait video kayıtları şöyledir:

4Araştırmacı: Arkadaşlar ilginç bir şey yaptınız. Hile yaptınız. Hiç konuşmadan isim yazan vardı aranızda (güflüşmeler). İkincisi Arapça konuşarak dolduran vardı (güflüşmeler). Üçüncüsü oturduğu yerden ben biliyorum zaten deyip isim yazan vardı (güflüşmeler).

Ö8: Benim gibi. (güflüşmeler)

Araştırmacı: Arkadaşlar evet, hani kazanma isteğinizi anlıyorum ama bu etkinlik sizin konuşmanız içindi. Yani buradaki amaç kişisel bilgilerini söylemek ya da bir kişiye kişisel bilgilerini sorabilmek. Şimdi bu etkinlikten önceki halinizi kaydettim. Şimdi bu etkinlikte neler yaptınız merak ediyorum. Mesala Ö5 (güflüşmeler). Ö5 kağıdını al ve gel ve Ö4K. Merak ediyorum Ö5 ve Ö4K kağıtlarını doldurdular hangi soruları sordular acaba?

Ö5: (Arapça) Hâlâ bitirmedim.

Ö8: Hocam bitirmedim diyorlar.

Araştırmacı: Olsun. Şimdi Ö5 elinindeki kağıdı doldurmak için Ö4K'ye soru sorsun.

Ö5: Kaç yaşında.

Araştırmacı: (vurgulayarak) Kaç yaşında...

Ö5: Sın.

Ö4K: 20 yaşındayım.

Ö5: Nersele, nersel, nerseliniz?

Araştırmacı: Hayır, nerelisin?

Ö4K: Suriyeliyim.

Ö5: Doğum tarihi nedir?

Ö4K: On yedi, ıııı... ocak, bin ııı... dokuz yuz ıııı... doksan ııı... sekiz.

Ö5: Telefon numara kaç?

⁴ Ö8 şeklinde kodlanan öğrencinin Türkçe seviyesi iyi olduğu için araştırmacı, A1 kurunda hem etkinliklerin uygulamasını anlatırken hem de sınıfın genel seviyesinin üzerinde bir açıklama yaparken ondan yardım almıştır. Araştırmacının bu diyalogdaki bütün cümleleri Ö8 tarafından Arapçaya çevrilmiştir.

Ö4K: Sıfır beşyüz otuz, iki yüz kırk altı, yetmiş altı, elli yedi.⁵

Ö5: Bekâr mısın?

Ö4K: Evet.

Ö5: Adresin nedir?

Ö4K: Kılıçarslan mahallesi.

Ö5: Bursun var mı?

Ö4K: Var.

Araştırmacı: Peki Ö4K, şimdi sen sor, o cevap versin.

Ö4K: Kaç yaşındasın?

Ö5: Otuz dört.

Ö4K: Nerse... Nerelisin?

Ö5: Suriyeliyim.

Ö4K: Hangi şehirde doğan?

Araştırmacı: Doğdun.

Ö5: Talas, Movlana Mahallesi. (gülüşmeler)

Ö8: (Arapça çeviri)

Ö5: Ooo İdlib.

Ö4K: Telefon numaran nedir?

Ö5: Ben hafıza lıkam(Arapça). (Ezberimde yok demek istiyor.)

Araştırmacı: Bakabilirsin telefonundan bak da söyle.

Ö5: 111... sıfır 111... beş yüz 111... elli, dört yuz doksan yedi, otuz dukuz, elli.

Ö4K: Evli misin bekâr mısın?

Ö5: Evliyim.

Ö4K: Adresin nedir?

Ö5: Kayseri, Talas, Mevlana Mahalle.

Ö4K: Hangi bölümde okuyorsun?

Ö5: Farmakoloji.

Ö4K: Bursa var mı?

Ö5: Bursa yok.

Araştırmacı: Bursun var mı?

⁵ Öğrencilerin telefon numaraları değiştirilerek yazılmıştır. Telefon numaralarındaki tutarsızlıklar bu değişiklikten kaynaklanmaktadır. İlk aşamadaki yanlış söyleyişler öğrencilerin ağzından çıktığı şekliyle yazılırken diyaloglardaki doğru söyleyişlerde numaralar yakın şekilde değiştirilmiştir.

Ö5 ve Ö4K hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerdir. Ö5, etkinlik sırasında elindeki kağıdı hiç konuşmadan sadece arkadaşlarına göstererek doldurmaya çalıştığı için araştırmacı onu özellikle tahtaya çıkarmıştır. Ö4K ve Ö5 yukarıdaki diyalogu yaparken etkinlik kâğıtlarıyla hiç ilgilenmemiştir. Ayrıca soruları oluştururken de sık sık tahtaya bakmışlardır. Ancak Ö5 dersten önce yapılan video kaydında telefon numarasını “*Sıfır beş yüz elli dört, beş seksan, iyiyim bir on.*” şeklinde söylemişken tahtada “*İl... sıfır il... beş yüz il... elli, dört yuz doksan yedi, otuz dokuz, elli.*” olarak doğru şekilde söyleyebilmiştir.

Ayrıca dersten önce “*Nerede kalıyorsun?*” sorusuna cevap veremeyen Ö5’in tahtada bu soruyu da doğru bir şekilde cevapladığı görülmektedir.

Araştırmacı Ö5 ve Ö4K’nin ardından etkinlik öncesindeki video kayıtlarında birkaç soruya cevap verememiş olan Ö16 ve Ö17’yi tahtaya çıkararak onların neler öğrendiğini tespit etmek istemiştir. Öğrencilerin yaptığı diyalogun ayrıntıları şöyledir:

Araştırmacı: İkiniz Ö17 ve Ö16 çıkın bakalım, evet karşılıklı sorun ve kâğıtlarınıza bakın.

Ö17: Sen kaç yaşında (biraz duraksama) sın?

Ö16: 21.

Ö17: Nerelisin?

Ö16: Urdun.

Ö17: Doğum tarihin nedir?

Ö16: On sekiz nisan on dokuz (araştırmacıya bakar).

Araştırmacı: Bin dokuz yüz.

Ö16: Bin dokuz yuz doksan altı.

Ö17: Telefon numara kaç?

Ö16: Sıfır beş beş kırk altı.

Araştırmacı: Sıfır beş yüz.

Ö16: Sıfır beş yüz elli dört bir tamam (araştırmacıya bakar)dokuz yüz

Araştırmacı: Tahtaya yaz.

(Öğrenci başta anlamadı. Sınıf arkadaşlarının yönlendirmesiyle numarasını yazdı. Araştırmacı tahtaya giderek)

Araştırmacı: Şimdi Ö16, biz Türkler telefon numarasını şöyle okuyoruz. (Tahtadaki numaraları 3-3-2-2 olacak şekilde yuvarlak içine aldı) Şimdi oku. (Araştırmacı eliyle göstererek)

Ö16: Beş yuz elli dört, yüz doksan iki,

Araştırmacı: Sıfır

Ö16: Sıfır yedi, kırk.

Araştırmacı: Hıh, tamam.

Ö16: Ama çok zor.

Araştırmacı: Yoo değil, böyle, herkes söyleyebiliyor. Şimdi tekrar söyle.

(Araştırmacı yerine geçerken Ö16 sınıfa Arapça ilk numaranın başındaki sıfırı söyleyip söylemeyeceğini sordu. Sınıf fark etmez diye cevap verdi.)

Ö16: Sıfır beşyüz elli dört, yüz doksan iki, sıfır yedi, kırk.

Ö17: Evli misin?

Ö16: Bekâрім.

Ö17: Adresin neder?

Ö16: Osmanlı.

Ö17: Hangi bölümde okuyorsun?

Ö16: Ekonomi

(Ö17 Bursun var mı sorusunu atladı. Arkadaşlarının yardımı ile sordu. Yer değiştirdiler.

Ö16 sormaya, Ö17 cevaplamaya başladı)

Ö16: Kaç yaşındasın?

Ö17: On dokuz.

Ö16: Nerelisin?

Ö17: Suriyeliyim.

Ö16: Doğum tarihin nedir?

Ö17: On ocak bin dokuz yüz dokuz doksan ııı... doksan dokuz.

Araştırmacı: Bin dokuz yüz doksan dokuz.

Ö16: Telefon numaran kaç?

Ö17: Sıfır beş yuz kırk uç, dört yüz kırk beş, yirmi, otuz sekiz.

Ö16: Evli misin bekâr mısın?

Ö17: Bekâрім.

Ö16: Nerede... Adresin nedir?

Ö17: Eski sanayi.

Ö16: Hangi bölümde... Hangi bölümde okuyorsun?

Ö17: Tıp.

Ö16: Bursun var mı?

Ö17: Burs yok.

Ö16 ve Ö17 dersten önce sorulan sorularda telefon numarası, meslek, öğrenim durumu ve burs ile ilgili sorulara cevap veremeyen iki öğrencidir. Etkinlikten sonraya tahtaya çıktıklarında Ö17, bu soruların tamamına cevap verebilmiştir. Ö16 ise telefon numarası haricinde diğer soruların tamamına uygun cevap vermiştir. Ayrıca bu öğrenciler birbirleriyle konuşurken elindeki etkinlik kâğıtlarını da kontrol ederek gerekli yerleri doldurmuşlar ve bunu yaparken soru üretmek için tahtaya bakmamışlardır.

Bu durum yapılan etkinliğin öğrencilerin hedeflenen kazanıma ulaşmasında etkili olduğunu göstermektedir. İleşimsel yaklaşımda etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca etkinliğin oyun kısmına odaklanılsa bile gizil bir öğrenme gerçekleşebilir. Bu sonuçlar öğretmenin açıklayıcı ve stresli tavırlarının yersiz olduğunu göstermektedir.

4.1.3. “Günlük Konularda Yalın Konuşmaları Başlatıp Sürdürür, Yalın Soru ve Yanıtlar Üretir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanıma yönelik “Nerede Tanışıyoruz?” isimli bir etkinlik (bkz. Ek 7) hazırlanmıştır. Bu etkinlik için ön uygulama yapılmamıştır. Etkinlik, 21 Aralık 2017 tarihinde “İnsan Tombalası” etkinliğinden hemen sonra uygulanmıştır.

Araştırmacı, bu kazanıma ilk haftalarda yer verdiği için öğrencilerin, tanışma esnasında kişisel bilgiler dışında da sorular üretebilmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Bunun için bağlamdan yararlanmayı düşünmüştür. Tanışma esnasında kişiler buldukları ortama göre sohbet sorularını çeşitlendirebilmektedir. Örneğin yurtda tanışan iki öğrenci birbirlerine oda numaraları ve oda arkadaşları hakkında sorular sorabilir. Apartmana yeni taşınan biri, komşusuyla karşılaştığında kaçınıcı katta oturduğu, evli olup olmadığı ile ilgili sorularla karşılaşabilir. Ayrıca tanışmada sorulacak genel sorular kültürden kültüre de değişiklik göstermektedir. Araştırmacı hazırladığı etkinlikle hem öğrencilerin bağlama

uygun sorular üretmelerini sağlamayı hem de Türk kültüründe tanışma esnasında yaygın olarak sorulabilecek sorulara dair onlarda bir farkındalık uyandırmayı amaçlamıştır.

Etkinlik iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada istasyon tekniği kullanılmıştır. Yurt, market, otobüs durağı ve yemekhane olmak üzere 4 istasyon kurulmuştur. Öğrencilerin verilen süre içerisinde buldukları istasyonda mümkün olduğu kadar çok soru üretmeleri istenmiştir. İkinci aşamada ise drama tekniği kullanılmıştır. Gruplardan bütün sınıfın katkılarıyla üretilmiş bu sorulardan faydalanarak birer diyalog oluşturmaları istenmiştir.

Araştırmacı öncelikle sınıfı gruplara ayırmıştır. Türkçesi sınıfa göre iyi olan Ö3K, Ö2, Ö8 ve Ö9'u grup lideri olarak seçmiş, hiç Türkçe bilmeyen öğrencileri her gruba dengeli şekilde dağıtmıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra etkinliğin amacı ve uygulanışı anlatılmıştır. Etkinliğin uygulanışı anlatılırken Ö8, sınıfa Arapça çeviri yapmıştır. Açıklama aşamasına yönelik video kaydı şöyledir:

Araştırmacı: Arkadaşlar bir insanla tanışırken ona sadece adını, ülkesini, yaşını sormayız. Örneğin ben Ö15K ile tanışıyorum. Elinde bir yüzük gördüm hemen ne sorarım: “Evli misin?”. Mesela evliyim deyince başka hangi soru gelir aklıma? Hangi soru Ö6K, evliyim dedi (arkadaşın)?

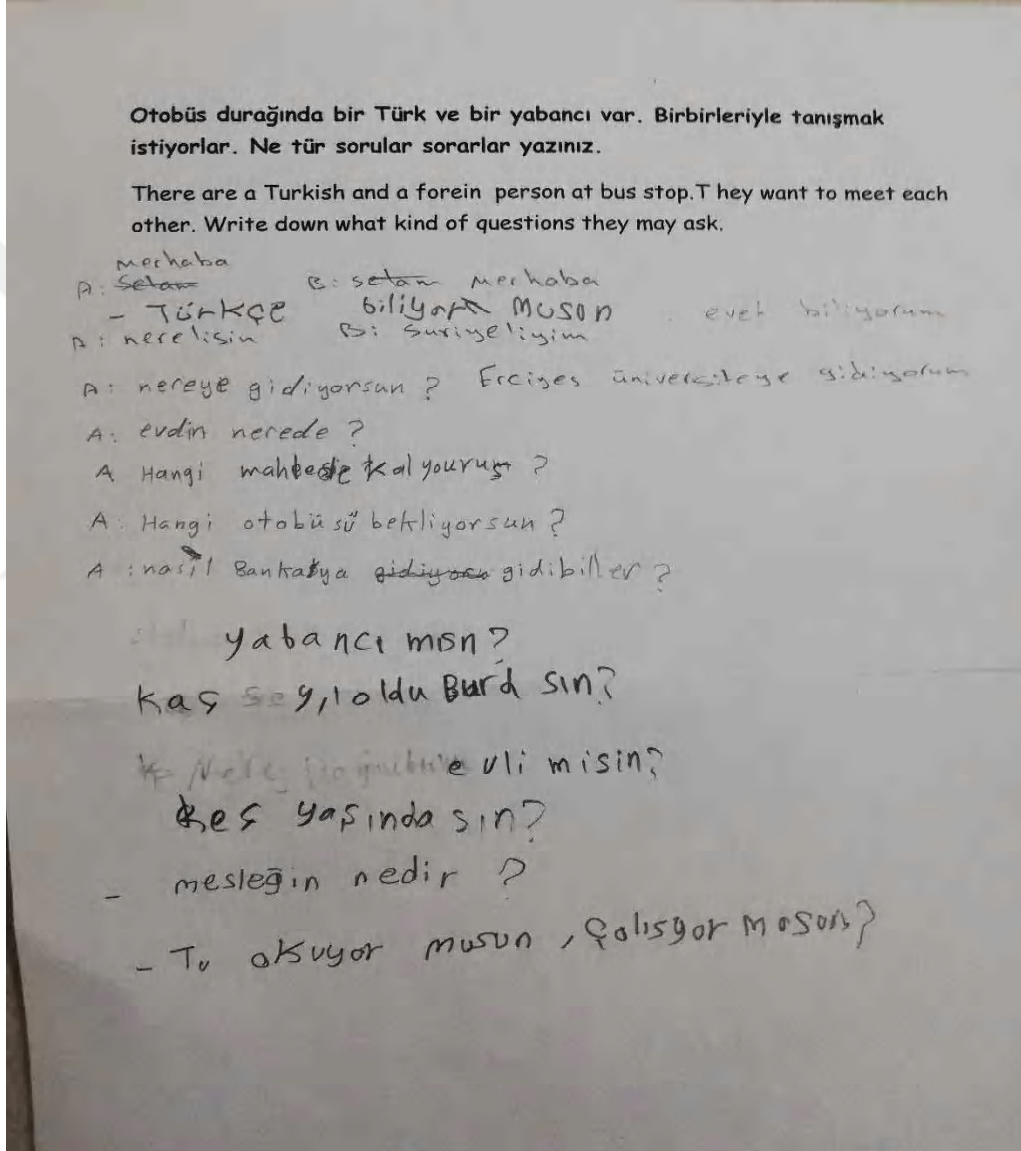
Ö6K: Çocuğun var mı?

Araştırmacı: Çocuk sorusu gelir. Bunlar ilk tanışmada karşımızdaki insanın durumuna, karşılaştığımız yere göre ürettiğimiz sorular. Şimdi kendimizi farklı mekanlarda düşüneceğiz ve o mekanlarda biriyle karşılaşırsak ne tür sorular sorarız bunu işleyeceğiz. Anlaştık mı? Şimdi dört tane mekanımız var. Birinci mekanımız market. Şimdi siz bir mahalleye yeni taşındınız ve evinizin yakınında bir market var. O markette daha önce gördüğünüz biri size yaklaştı. Bu sizin komşunuz. Diyor ki “Ben seni daha önce gördüm. Mahalleye yeni taşındın. Bunu söylüyor. Sana hangi tür soruları sorar acaba? Bu birincisi. Birinci durağımız şurası market olsun. (...)

Araştırmacı diğer istasyonlar hakkında da ayrıntılı açıklamalar yaptıktan sonra öğrencilerden soru üretmelerini istemiştir. Öğrenci grupları her istasyonda ikişer daikaka kalmışlar ve istasyonlarda bulunan kâğıtlara bağlama uygun sorular yazmışlardır. Gruplar

bütün istasyonları gezdikten sonra etkinliğin birinci aşaması tamamlanmıştır. Öğrencilerin bu süreçte oluşturduğu sorular aşağıdaki resimlerde görülmektedir:

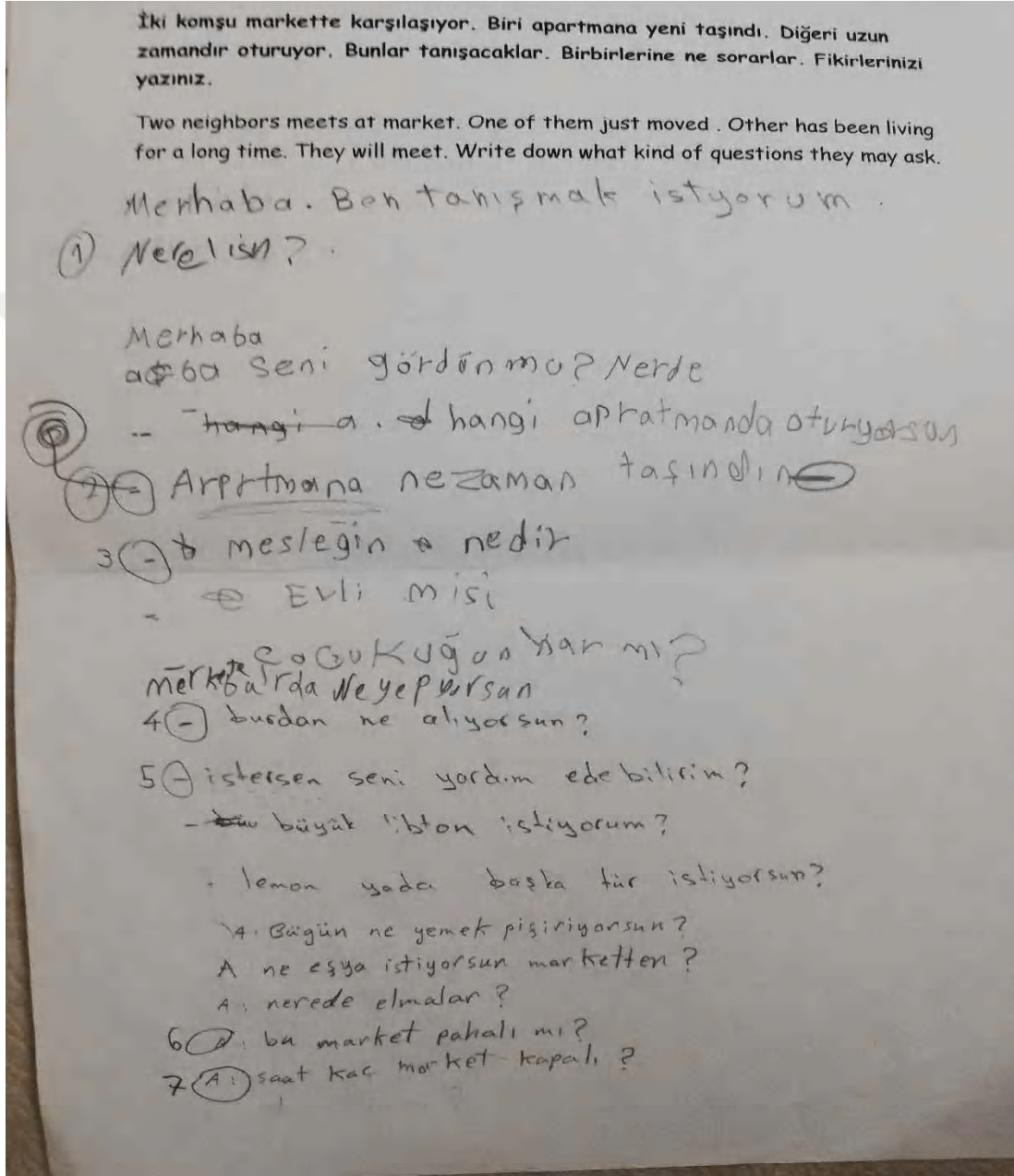
Etkinliğin bu aşamasında istasyonlardaki kâğıtlar incelendiğinde öğrencilerin genel kişisel soruların yanı sıra bağlama uygun oldukça güzel sorular ürettikleri görülmektedir.



Şekil 20. Otobüs Durağı İstasyonunda Üretilen Sorular

Çalışma kağıdı incelendiğinde öğrencilerin otobüs durağı istasyonunda “Yabancı mısın?”, “Türkçe biliyor musun?”, “Kaç yıl oldu buradasın?”, “Nerelisin?”, “Kaç yaşındasın?”, “Evli misin?”, “Mesleğin nedir?”, “Okuyor musun, çalışıyor musun?” gibi

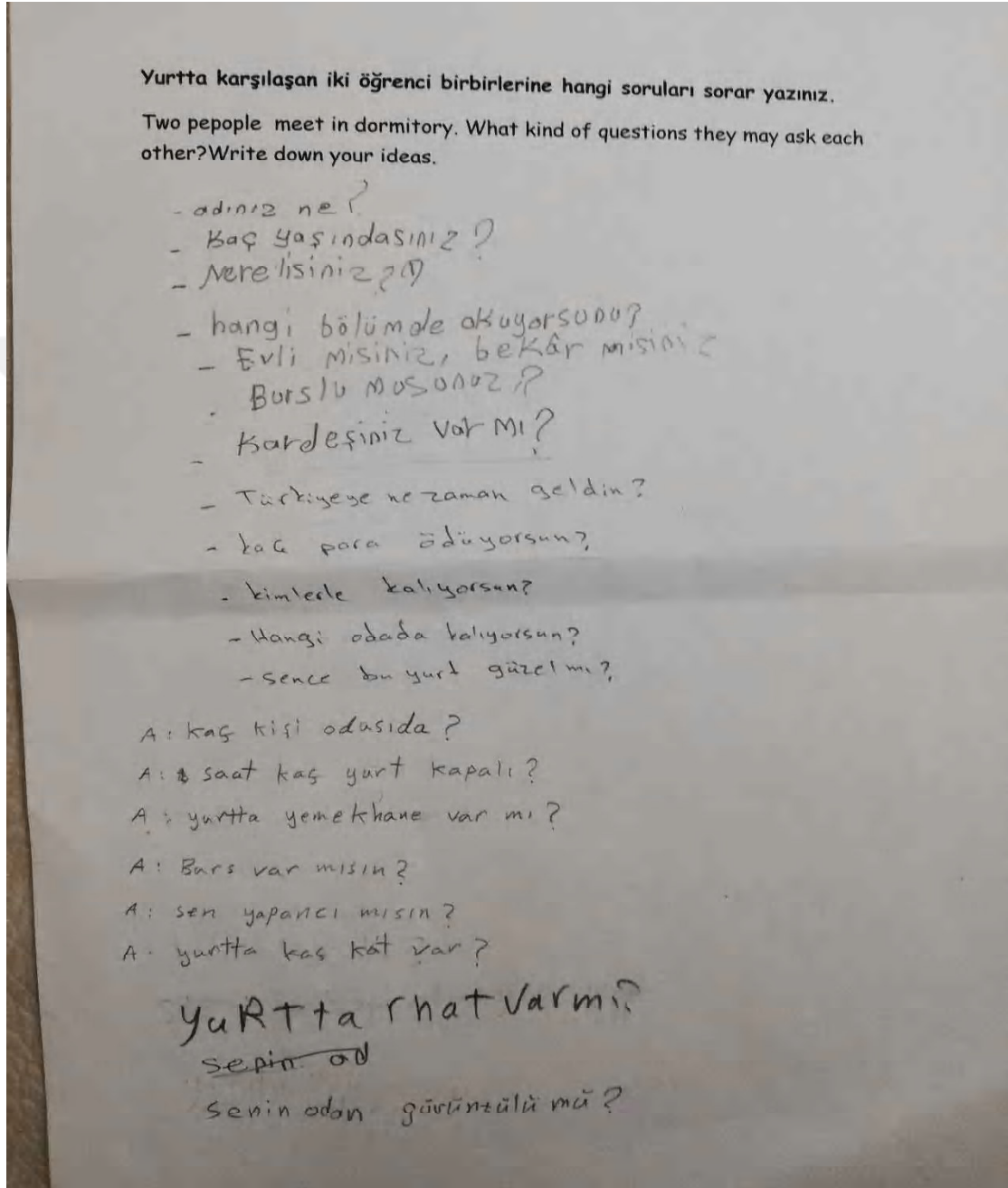
kişisel soruların yanı sıra “Nereye gidiyorsun?”, “Hangi mahallede kalıyorsun?”, “Evin nerede?”, “Hangi otobüsü bekliyorsun?”, “Bankaya nasıl gidebilirim?” şeklinde bağlama uygun sorular ürettikleri görülmektedir.



Şekil 21. Market İstasyonunda Üretilen Sorular

Bu istasyonda da benzer kişisel sorular üretilmiştir. Ayrıca “Apartmana ne zaman taşındın?”, “Buradan ne alıyorsun?”, “İstersen sana yardım edebilirim.”, “Marketten

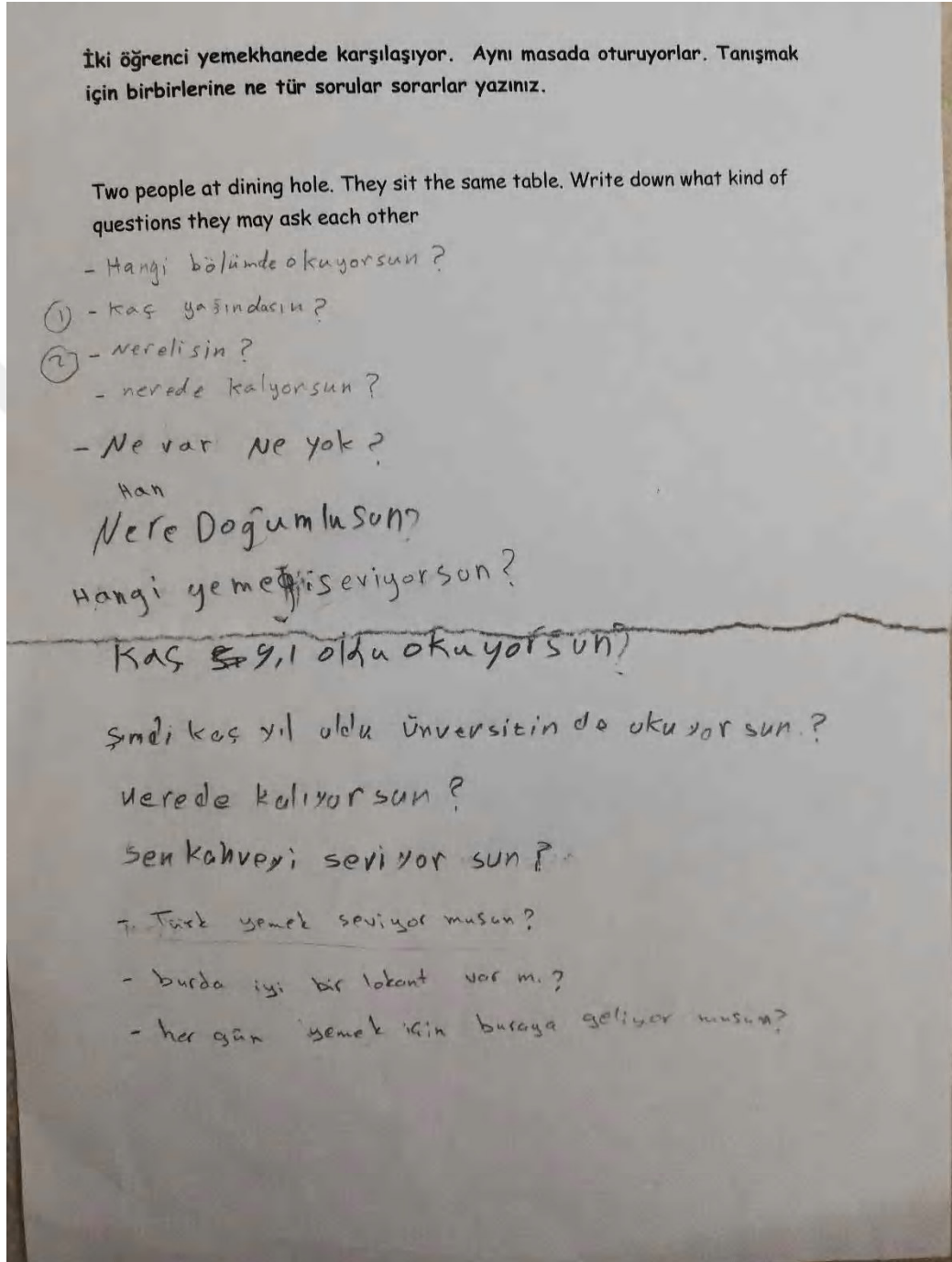
hangi eşyaları istiyorsun?”, “Bu market pahalı mı?”, “Market saat kaçta kapanıyor?”
“Elmalar nerede?” gibi bağlama uygun sorular üretilmiştir.



Şekil 22. Yurt İstasyonunda Üretilen Sorular

Bu istasyonda da öğrenciler “Hangi bölümde okuyorsun?”, “Kaç para ödüyorsun?”, “Kimlerle kalıyorsun?”, “Hangi odada kalıyorsun?”, “Sence bu yurt güzel mi?”, “Odanız kaç kişilik?”, “Yurt saat kaçta kapanıyor?”, “Yurttan yemekhane var mı?”,

“Yurtta kaç kat var?”, “Yurt rahat mı?”, “Senin odan gürültülü mü?” gibi bağlama uygun sorular üretmişlerdir.



Şekil 23. Yemekhane İstasyonunda Üretilen Sorular

Bu istasyonda ise “Her gün yemek için buraya geliyor musun?”, “Hangi yemeği seviyorsun?”, “Şimdi kaç yıl oldu üniversitede okuyorsun?”, “Burada iyi bir lokanta var mı?”, “Türk yemeklerini seviyor musun?” gibi bağlama uygun sorular üretilmiştir.

Araştırmacı yaklaşık 10 dakika süren soru üretme aşamasından sonra kâğıtları toplayarak öğrencilerin ürettikleri soruları sınıfça değerlendirmeye başlamıştır. Kâğıtlarda yazılan soruların doğru şekillerini açıklamıştır. Sonra her gruptan yazılan sorulardan da faydalanarak bahsedilen mekanlarda geçen birer diyalog oluşturmalarını istemiştir. Yaklaşık on dakika sonra oluşturulan diyaloglar, gruptan seçilen ikişer kişi tarafından tahtada canlandırılmıştır. Örneğin yemekhane istasyonunda görevli Ö2 ve Ö7 kodlu öğrencilerin tahtada canlandığı diyalog şöyledir:

Ö7: Merhaba.

Ö2: Merhaba.

Ö7: Senin adın ne?

Ö2: Benim adım Ö2. Senin adın ney?

Ö7: Benim adım Ö7. Kaç yaşındasın?

Ö2: Yirmi beş yaşındayım. Sen kaç yaşındasın?

Ö7: 24 yaşındayım.

Ö2: Memnun oldum.

Ö7: Ben de memnun oldum. Nerelisin?

Ö2: Ben Suriyeliyim.

Ö7: Ben de Suriyeliyim. Hangi yemeği seviyorsun, Ö2?

Ö2: Bilmem. Pilav ve döner seviyorum.

Ö7: İyi ben de seviyorum. Türk yemek seviyor mısın?

Ö2: Biraz seviyorum ama Suriyeli yemek çok seviyorum.

Ö7: Tabi canım.

Araştırmacı: (Gülerek) Tabi canım. Çok iyi güzel. (Gülüşmeler)

Ö7: Ben bugün yemekhaneye geldim. Her gün yeni yemek var mı?

Ö2: Evet yapıyorlar.

Ö7: Ben it (et) çok seviyorum. Burda var mı?

Ö2: Evet var.

Ö7: Sen her gün burda geliyorsun?

Ö2: Hayır bazen evde yiyorum.

Ö7: Ben hergün burdayım.

Ö10: (Oturduğu yerden) Maşallah, sen zengin misin? (gülüşmeler)

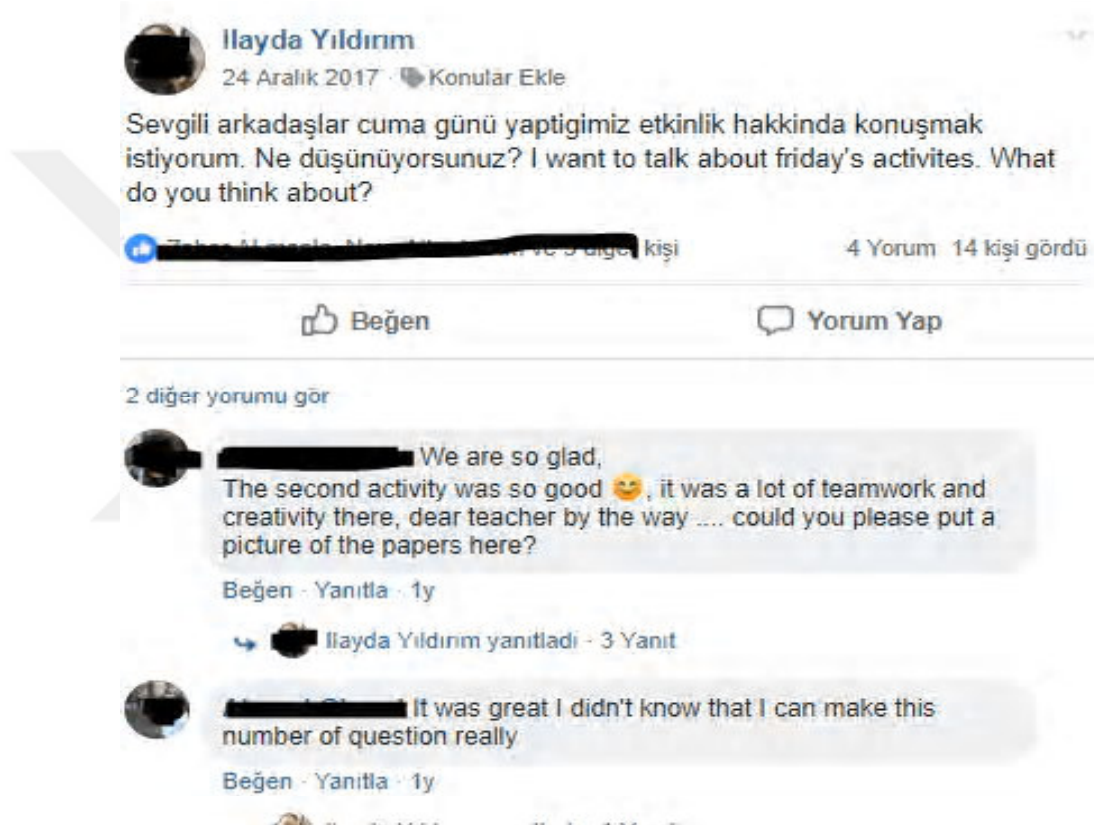
Ö7: Bence burda yemek çok lezzetli, değil mi?

Ö2: Evet çok lezzetli.

Ö7: Bu yemekhane saat kaç kapalı?

Ö2: Saat dört kapalı. Hoşça kal.

Araştırmacı, etkinlik sonrasında öğrencilerle facebook üzerinden yazışarak onların fikirlerini almıştır. Aşağıdaki resimde öğrencilerin etkinlik hakkındaki yorumları görülmektedir:



Şekil 24. “Nerede Tanışıyoruz?” Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları

Bu etkinlik hakkında iki öğrenci yorum yazmıştır. Ö1, yapılan etkinliğin takım çalışması ve yaratıcılık içermesinden duyduğu memnuniyeti dile getirirken Ö2, kendinin bu kadar çok soru üretebileceğini bilmediğini belirtmiştir.

Yazışmalarda görüldüğü gibi etkinlik, Türkçeyi biraz bilenler için oldukça faydalı olmuştur. Öğrenciler, bir bağlam verildiğinde zihinlerindeki bilgilerin tamamını kullanarak öğrenmedikleri halde birçok cümle üretebilmişlerdir. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin kendilerine güvenlerinin ve Türkçe konuşma konusundaki cesaretlerinin arttığını söylemek mümkündür.

Bu etkinlik bir öğretmen olarak araştırmacının sürece müdahale etmediği, öğrencilerin diyaloglarını yönlendirmediği de ilk etkinlik olmuştur. Ayrıca hiçbir disiplin sorunu yaşanmamıştır. Bunun sebebi hem öğretmenin hem de öğrencilerin yavaş yavaş iletişimsel yaklaşım uygulamalarına alışıyor olmalarına bağlanabilir.

4.1.4. “Bir Harita Veya Şehir Planı Üzerinden Yol Tarifi Yapar.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Ön Uygulamaya Yönelik Bulgular

Bu kazanıma yönelik 16 Aralık 2016 tarihinde bir ön uygulama ve 26 Aralık 2017 tarihinde asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama öncesinde araştırmacı kazanıma yönelik hazırladığı etkinlikler hakkında görüş almak için 12 Aralık 2016 tarihinde Uzman C'nin odasında Uzman D'nin de katılımıyla yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Bu görüşmenin ayrıntıları şöyledir:

Araştırmacı: Hocam, bu kazanımla ilgili hep harita tamamlama etkinlikleri gördüm internette. İkişer öğrenciyle yapılan. Ben onu biraz değiştirmeyi düşündüm. Şimdi öğrencilerin eline birer kroki vereceğim. O krokinin aynısını da sınıfın zeminine çizeceğim. Sınıfı iki gruba ayıracağım. Bir de uzaktan kumandalı araba getireceğim. Gruptan iki kişi çıkacak. Biri arkadaşına benim gösterdiğim yeri tek bir seferde tarif edecek. Diğer öğrenci de kumandalı arabayı o tarife göre yönlendirecek. Doğru yere geldilerse grup puan kazanacak.

Uzman D: Oyun fikri güzel ama kumandalı araba olmaz. Çünkü onu her zaman istediğin şekilde idare edemezsin. Başka bir beceriyi de işin içine sokmuş olursun.

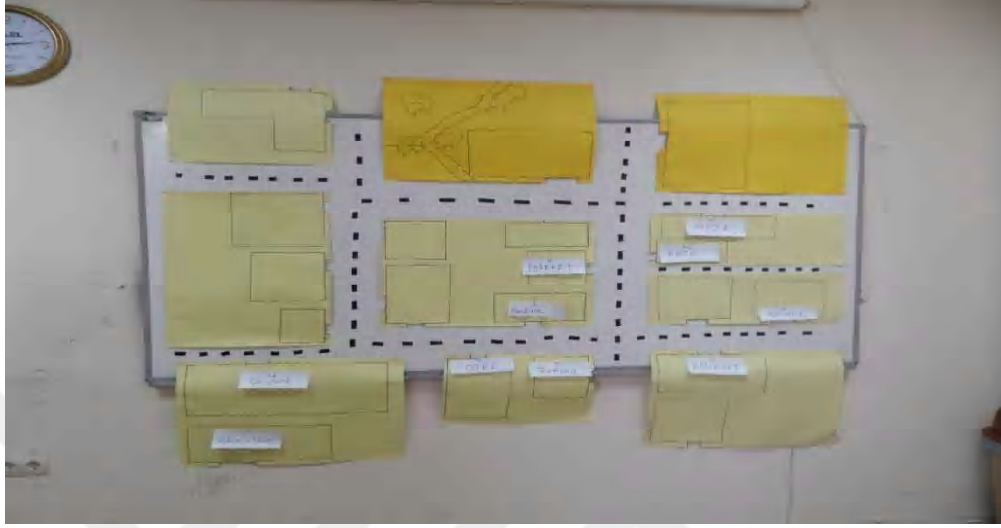
Uzman C: Evet gereksiz yere stres yaratır. Öğrenci arabayı zapt etmeye mi çalışsın verilen adresi anlamaya mı.

Uzman D: Tahtaya çiz krokiyi, küçük arabalardan al. Arabanın altına mıknatıs yapıştırıp tahtanın üzerinde hareket ettirebilirsin.

Araştırmacı: Bunu hiç düşünmemiştim. Teşekkür ederim.

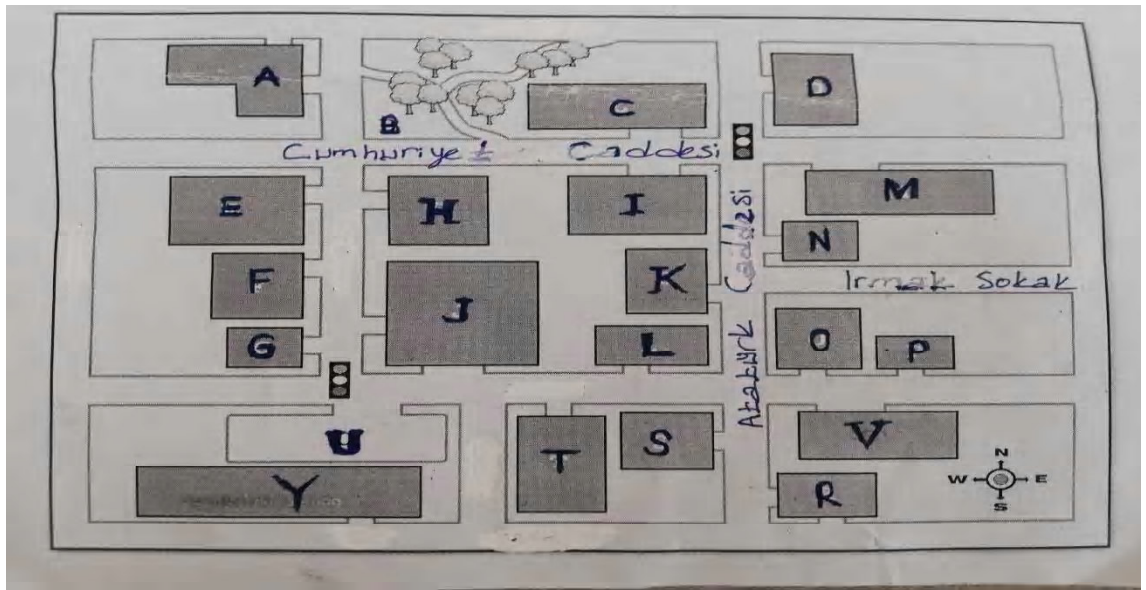
Uzman görüşleri doğrultusunda hazırladığı etkinlikten uzaktan kumandalı arabayı çıkaran araştırmacı 16 Aralık 2016 tarihinde ön uygulamayı gerçekleştirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yerde kullanmak üzere hazırlanmış olduğu kartonları aşağıdaki fotoğrafta görüldüğü gibi tahtaya yerleştirmiştir. Ancak tahtaların mıknatısı tutma özelliği

olmadığından dolayı araba kullanamamış öğrencilerin gittiği yolu elleriyle göstermelerini istemiştir.



Şekil 25. Harita Tamamlamaca Etkinliği İçin Hazırlanan Tahtanın Görüntüsü

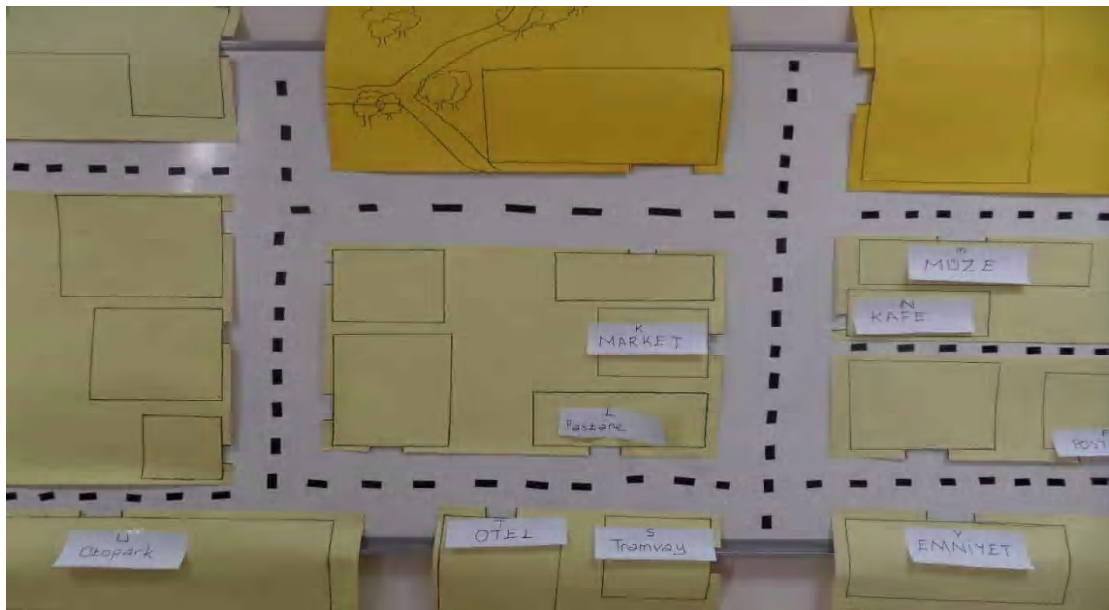
Araştırmacı ön uygulama sırasında tahtayı görüldüğü gibi hazırlamış ve öğrencilerin her birine tahtadaki krokinin aynısını içeren birer kâğıt vermiştir. Öğrencilerdeki krokide tahtadakinden farklı olarak harfler yer almaktadır.



Şekil 26. Harita Tamamlamaca Etkinliği İçin Öğrencilere Dağıtılan Kroki

Krokide toplam 20 mekan bulunmaktadır. Öğrenciler harflerle gözüken mekanların ne olduğunu bilmemektedirler. Örneğin J harfi alışveriş merkezi, M harfi eczane olabilir. Araştırmacı her harf için bir mekan ismi hazırlamıştır. Etkinlikte mekanların yazılmamasındaki sebep tahtaya çıkan öğrenciye önceden kroki verildiği için mekanları ezberlemesine engel olmaktadır.

Etkinliğin uygulanışında araştırmacı sınıfı iki gruba ayırmıştır. Gruptan bir öğrenci tahtaya gelecek ve öğretmenin elinde duran kâğıt destesinden birini seçecektir. Destede kroidaki harfler ve o harflere ait mekanlar yer almaktadır. Örneğin tahtadaki öğrenci “M- Eczane” isimli kâğıdı seçti. Grubundaki öğrencilerden istediği bir arkadaşını seçerek onunla eczaneye gitmek üzere bir diyalog kuracaktır. Örneğin “Başım çok ağrıyor. Bir ağrı kesici almak istiyorum. Yakınlarda bir eczane var mı?” diyebilir. Araştırmacı, eczanenin hangi harf olduğunu gruptaki arkadaşına söyler. Ardından gruptan seçilen arkadaş “Geçmiş olsun. Yakınlarda bir eczane var.” gibi bir cevapla tahtadaki arkadaşına elindeki krokiye bakarak eczanenin adresini tarif eder. Eğer eczanenin yerini doğru tarif etmiş ve tahtadaki arkadaş da doğru yere ulaşmışsa desteden seçtiği kâğıdı haritanın üzerine yapıştırır. Aşağıdaki resimde haritanın bir bölümünün tamamlandığı görülmektedir. Üzerinde mekan isimleri yazan beyaz kâğıtlar öğretmenin hazırladığı desteden çekilen kâğıtlardır.



Şekil 27. Harita Tamamlamaca Etkinliğinin İlerleyen Aşamalarında Tahtanın Görüntüsü

Belirlenen kazanıma yönelik ön uygulamada kullanılan bu etkinlik asıl uygulamada tamamen değiştirildiği için etkinliğin uygulanışına yönelik ayrıntılara yer verilmemiştir. Etkinliğin asıl uygulanmada değiştirilmiş olma sebeplerini araştırmacının etkinlik hakkında günlüğüne aldığı notlardan görmek mümkündür.

“Bugün sınıfta 8 kişi vardı. Kartonları zemine yerleştirmek için hazırladığımdan tahtada biraz çirkin durdular ama yine de işimi gördü. Öğrencilerden hem bir diyalog kurmalarını hem de adres tarifetmelerini istedim. Öğrencilerin çoğu adresi tarif etti. Bw. sağa dön yerine sola dön deyince arkadaşımı yanlış yere götürdü ve onların grubu kaybetmiş oldu. Etkinliğin bu kısmı eğlenceliydi. Öğrenciler adresleri doğru tarif edebildiler ama mekanlarla ilgili diyalog kuramadılar. Bir süre sonra sadece “..... ya nasıl gidebilirim?” dışında bir cümle çıkmadı. Bir de sınıf 8 kişi olunca 20 mekan çok geldi ve uzun zaman aldı. Öğrenciler de ben de bir süre sonra sıkıldık.” (Araştırmacı günlüğü 16 Aralık 2016)

Araştırmacı bu etkinlikte öğrencilerden hem mekanlar hakkında uygun birer diyalog üretmelerini hem de krokiye bakarak bir adres tarif etmelerini beklemiştir. Ancak normalde A2 seviyesinde yer alan bir kazanım olan adres tarif etme kazanımının A1 kitabının ilk ünitesinde yer alması ve öğrencilerin mekanlar hakkında yeteri kadar bilgi ve kelime dağarcığına sahip olmaması etkinliği öğrencilerin dil seviyelerine göre oldukça zor bir hâle getirmiştir.

Bu etkinlikte de araştırmacının ilk etkinlikleri tasarlarken yaşadığı ikilem tekrar karşımıza çıkmıştır. Araştırmacı etkinliklerini öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerini dikkate alarak karmaşık bir şekilde hazırlamaktadır. Ancak öğrenciler etkinliği bilişsel olarak kavrasalar bile dil seviyeleri müsade etmediği için etkinliklerden beklenen düzeyde fayda sağlayamamakta hatta duyuşsal olarak kendilerini yetersiz hissetmektedirler.

Sınıf mevcudunun az olması da bu etkinliğin verimli geçmemesinin nedenlerinden bir diğeridir. Ön uygulamalar sırasında ortaya çıkan temel sorunlardan biri sınıf mevcutlarının değişkenlik göstermesidir. Etkinliklerdeki örnek ve tekrar sayılarının ve etkinliğe ayrılacak sürenin belirlenmesindeki temel unsur öğrenci mevcududur. Sürekli değişen ve etkinliklerin hazırlık aşamasında netleşemeyen öğrenci sayısı nedeniyle bazı etkinlikler uzun, bazı etkinlikler ise yetersiz kalmıştır.

Araştırmacı, belirlenen kazanıma yönelik hazırlamış olduğu etkinliğin ön uygulama sonuçlarını değerlendirdiğinde etkinliğin karmaşık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle asıl uygulama sırasında, etkinlik üzerinde değişikliğe gitmek yerine iletişimsel yaklaşımda sık sık kullanılan iki kişilik harita tamamlama etkinliğini yapmaya karar vermiştir.

Asıl Uygulama Aşamasına Yönelik Bulgular

Araştırmacı 26 Aralık 2017 tarihinde belirlenen kazanıma yönelik iletişimsel yaklaşımda çok sık kullanılan etkinlik türlerinden biri olan “bilgi boşluğu” aktivitesi hazırlamıştır. (bkz. EK 8) Araştırmacı, etkinlik öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini saptamak amacıyla bir kroki göstererek onlardan adres tarifi istemiştir. Araştırmacının etkinlik öncesinde elde ettiği bulgular şöyledir:

Araştırmacı: (Bir kroki göstererek) Ben şimdi şuradayım. Karakola nasıl gidebilirim tarif eder misin?

Ö1: Düz... Düz 111... ikinci caddesi sağa don, firında çamad (Arapça)

Ö2: Düm düze 11111. Ben bilmiyorum.

Ö3K: 1111... Dumdüz git, caddesinden geç, sonra dümdüz yürü, korakol solunda.

Ö4K: Sivas caddesi sol, cami gra...

Ö5: Cevap yok

Ö6K: Duz... dümdüz sonra sağda, burada.

Ö7: Duz git, Bu caddesi numarası kaç yazmıyor... Falan sekiz caddesi sola gir, ondan sonra düz git, sol karakolda köşede.

Ö8: Hocam, şimdi düz doğru gidiyorum. Sonra sağa gidiyorum, caddesinden geçiyorum sonunda karakol.

Ö9: Veri alınamadı.

Ö10: Düzüm düzüm get, sonra birini geliyor, birini geçin karakol sende oluyor.

Ö11: Cevap yok

Ö12: Burayaden düz gitiyorsunuz, ondan sona ondünüyorsunuz, tamam bitti.

Ö13: Biraz dümdüz git, sağa dön, biraz geç sonra sola dön

Ö14: Önce gidiyoruz... Neydi?.. düz gidiyoruz... Ne caddesi bu? (Araştırmacı cevap verir.) Cumhuriyet caddesinden sola dönüyorsunuz, sonra dümdüz gidiyorsunuz. Gidiyorsunuz gidiyorsunuz devam istiyorsunuz. Sol tarftan baka gidiyorsunuz.

Ö15K: Duz, sonra sayı, sonra duz.

Ö16: Duzde git, sağde sağdön, caddesi geçe sağdağ git, karakol sağda.

Ö17: cevap yok.

Araştırmacının etkinlik öncesi öğrencilerin bilgilerini yoklamak için yaptığı video kaydında 3 öğrencinin cevap veremediği, diğer öğrencilerin ise anlamlı cümleler kuramadığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun “caddesi dön/ geç” ifadesini kullandığı caddenin ismini söylemediği belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi öğrencilerin tamamı adres tarif etme konusunda yetersizdir. Araştırmacı bu yetersizliği gidermek için düz anlatım yöntemi ile gerekli cümle kalıplarını ve kelimeleri öğrencilere sunduktan sonra etkinliğin uygulanışına geçmiştir. Etkinlik öncesinde araştırmacının etkinliğin amacı hakkında öğrencilere yaptığı açıklamanın video dökümü şöyledir:

Araştırmacı: Evet... Sevgili arkadaşlar, gördüğünüz gibi eşyaların yerini söylemeyi ve adres tarif etmeyi öğrendik. Hâlâ kendinizi “Ben ezberlemedim, bilmiyorum.” gibi hissettiğiniz noktalar var. Ama mantıken ne yapmanız gerektiğini anladınız nasıl yapacağınızı biliyorsunuz ama pratik yok doğru mu?⁶

Öğrenciler: Doğru.

Araştırmacı: Şimdi sizinle pratik yapacağınız bir etkinlik yapacağız. Bu etkinlik sayesinde toplamda sekiz kez yer tarif edeceksiniz. Yani eve gidip kelime ezberlemek yerine burada, bu etkinlikte elinizden geleni yaparsanız zaten öğrenirsiniz konuyu. Şimdiye kadar öğrendiğiniz bütün her şeyi bu etkinlikte kullanmanızı istiyorum. Ama önemli bir ayrıntı daha var. “İnsan Tombalası” etkinliğinde yaptığımız gibi hile istemiyorum. Çünkü o etkinlikte hiç konuşmadınız. Ayrıca bu etkinliğin sonunda hepimize tek tek adres tarif ettireceğim. Yani elinizden gelenin en iyisini yapmanızı tavsiye ederim ve özellikle hile yapmamamanızı... Ayrıca, kitabına bakabilirsin, defterine bakabilirsin, sözlüğe bakabilirsin. Önemli olan cümle kurabilmen. Şimdi oyunu anlatıyorum. Nasıl bir etkinlik...

Araştırmacı hazırladığı etkinliğin uygulamaya yönelik olduğundan bahsetmiş ve öğrencileri disiplin konusunda uyarmıştır. Sonrasında öğrencileri ikişerli olarak

⁶ Bu açıklama da Ö8 tarafından Arapçaya çevrilmiştir.

eşleştirmiş ve etkinlik kâğıtlarını (bkz. EK 8) dağıtmıştır. Etkinliğin uygulanışına yönelik açıklamalar yapmış ve öğrencilerin sorularını cevaplamıştır. Öğrenciler hiçbir disiplin sorunu çıkarmadan yaklaşık 25 dakikada etkinliği tamamlamıştır. Etkinlik ile ilgili araştırmacının günlüne aldığı notlar şöyledir:

“Harita tamamlamaca etkinliğini bu grupla uygulamak beni çok korkutuyordu. Öğrencilerin diğer etkinlikte yaptıkları gibi kâğıtları birbirlerine göstereceklerini düşünmüştüm ama sandığım gibi olmadı. Öğrencilerin hepsi dürüstçe ve tamamen Türkçe konuşarak etkinliği tamamladı (Araştırmacı günlüğü 26 Aralık 2017).

Etkinliği tamamlayan öğrenciler kâğıtlarını araştırmacıya göstererek kontrol ettirdiler. Araştırmacı kâğıtlarını kontrol ettiği öğrencilere o kâğıttan herhangi bir yer sorarak onlardan adres tarif etmelerini istedi. Ö6K ve Ö15K haricinde bütün grupların haritalarını doğru tamamladığı ve adres tarifinde başarılı olduğu görüldü. Öğrencilerin etkinlik bitiminde yaptıkları adres tariflerine ait video kayıtları şöyledir:

Araştırmacı: Ben karakola gitmek istiyorum adresi tarif eder misin?

Ö1: Karakol tamam. Şimdi dümdüz... İkinci caddesi sağa dön fırın geç. Sokak var. Senin sol tarafında.

Ö2: Tamam, dümdüz git. İkinci caddeden sağa dön. Fırın geç sonra dümdüz git. Karakol senin sağ.. sol.. solunda.

Ö4K: Sağa dön. Dumdüz git. Sola dön. Dümdüz git. Karakol senin sağında.

Ö10: Sola dön. Pardon, sağa dön. Düz git. Hastaneden sola dön. Düz git, ikinci cadden sağa dön. Senin solunda.

Ö12: Dümdüz gir. Sola dön. İııı... sağa dön. Dümdüz git. Senin solunda.

Ö16: Sağa dön. Dümdüz git. Hastaneden sola dön. Dümdüz git. Cumhuriyet Caddesinden sağa dön. Bankanın karşısında karakol.

Ö17: Dumdüz git. Sağa dön. Dümdüz git. Senin solunda.

Araştırmacı: Bakar mısınız? Buralarda cami var mı?

Ö11: Sağa don, kütüphaneyi geç, sol... sol...sola dön, cami senin sağında.

Araştırmacı: Pardon, buralarda pastane var mı?

Ö5: Dümdüz git. Sola dön. Sivas caddesin sağa dön. Eczane senin sola..

Ö14: Dümdüz yürü. Cumhuriyet Caddesiden sola dön. Postane geç. Küçük bir sokak var. Sokaktan karşıya geçebilirsiniz. Pastane sizin sol tarafınızda.

Ö13: Evet, var pastane. Şimdi siz buradasınız. Sola dön. Biraz ilerle. İlk caddeden sağa dön. Biraz ilerleyin sonra sola dönün. Pastane sizin sağınızda. Eczanenin karşısında.

Ö9: Pastane var. Sola... Sola dön. Otelden sağa dön. İleri git. Cumhuriyet Caddesinden sssssaa... sola dön. Pastane senin solda.

Araştırmacı: Pardon buralarda fırın var mı?

Ö3K: Fırın... Dümdüz git. Caddeden sağa dön. Fırın senin solunda.

Ö7: Var, dümdüz git. Sola... Sağa git. Senin solunda.

Ö8: Fırın: Dümdüz doğru git. İkinci caddesinden sağa dön. Senin... Fırın senin sol.. sol.. solunda.

Video kayırları incelendiğinde öğrencilerin tamamının anlamlı cümleler kurarak doğru adres tarifi yaptıkları görülmüştür. Buna rağmen sağ sol kavramlarını söylerken düzeltmelere başvurdukları ve hal eklerini kullanmadıkları da göze çarpmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi haritalarını yanlış tamamlayan sadece iki öğrenci vardır. Araştırmacı onlara birkaç kez adres tarifi yaptırmış ve hatalarının “sağ” ve “sol” kelimelerini birbirinin yerine söylemekten kaynaklandığını fark etmiştir.

Araştırmacı: Ooo çok yanlış var. Çoğu yanlış. Siz niye yapamadınız? Niye böyle oldu baştan bir yapın bakalım. Şimdi tek tek soruyorum. Ö15K camiye bir tarif eder misin kağıdına bakarak?

Ö15K: Sağ dön. Sonra kütüphane geç. Sonra sol dön. Evet. Cami senin sol.. sol.. salında

Araştırmacı: Sağında. (Öğrenci tekrar ediyor.) Tamam bekle. Karakolu tarif eder misin?

Ö15K: Sağ dön. Bir caddesi geç. Sonra sol dön. Dümdüz.... Karakol senin sal... solunda... salında... salında.

Araştırmacı: Sağında.. Sal değil sağ. (Öğrenci tekrar ediyor.) Peki, tamam. Teşekkür ederim. Ö6K şimdi bana müzeyi tarif eder msin?

Ö6K: Dumdüz

Araştırmacı: Dümdüz ne? Yürü, git?

Ö6K: Dümdüz git. Sonra sağa dun. Müze senin salında.

Araştırmacı: Neyinde? Sağında, Sağın (Öğrenci tekrar ediyor.) Peki, eczane?

Ö6K: Sağa dön kırtasiye geç. Sonra dümdüz. Sağa dön

Araştırmacı: Bi dakika baştan al. Kırtasiyeti geç.

Ö6K: Sola dön.

Araştırmacı: (Harita üzerinde çizim yaparak gösterir.) Sol bu taraf. Baştan al. Bak, kırtasiyeyi geç sola dön. Böyle mi? Sağa dön olmasın?

Ö15K: Aaaa lahza(Arapça)

Araştırmacı: Sola dön kırtasiyeyi geç. Şimdi şöyle duruyorum. Nereye döneceğim? Nerde eczane?

Ö6K: Sağında

Araştırmacı: Ama sen demin dedin sola dön. Burası sağa dön. Şurası sola dön.

Ö6K: Hımmm.

Araştırmacı: Bu etkinliği sizinle tekrar yapacağım. Cuma günü öğle arasında buradasınız. Çünkü sağ ve sol problem var. Anlaştık mı?

Ö15K ve Ö16K'nın haritalarını yanlış tamamlamasındaki sebebin sağ ve sol kavramlarını karıştırmak olduğunu hem araştırmacı hem de öğrenciler bu diyalog esnasında fark etmişlerdir. Diyalogda söylendiği gibi araştırmacı iki gün sonra öğrencilerle aynı etkinliği tekrar etmiştir. Sağ ve sol kavram yanlışlarını düzelten iki öğrencinin de sorunsuz bir şekilde adres tarif ettiği görülmüştür.

Araştırmacının etkinlik sonrasında öğrencilerin görüşlerini almak için yaptığı facebook paylaşımı şöyledir:

Hayda Yıldırım
26 Aralık 2017 · Konular Ekle

sevgili arkadaşlar bu etkinlik hakkındaki fikirlerinizi alabilir miyim? May I get your ideas about this activity?

Pardon,'ya nasıl gidebilirim acaba?
Bakır nerdesin, burasında var mı?
Affederseniz, adresini tarif eder misiniz?
Tabii ki/ Elbette

Sağa dön
Sola dön
Kırtasiye geç
Dura git

— SOL OR
— YÜZÖL
[.....metre] dikdörtgenler/çizgi
(.....metre sonra) 1. Caddeden sola dön

2 diğer kişi

3 Yorum 18 kişi gördü



Şekil 28. Harita Tamamlamaca Etkinliğine Yönelik Facebook Yazışmaları

Bu paylaşımına 3 öğrenci yorum yapmıştır. Ö8, etkinliğin uygulamalı oluşunun anlamasına katkı sağladığını belirtirken Ö3K, etkinliğin kalıcılığını vurgulamış ve ders çalışmayı kolaylaştırdığını dile getirmiştir. Görüşlerini esprili bir şekilde dile getirmeyi seçen Ö2 ise bugün öğrendiklerini uygulamak amacıyla kaybolmak için sabırsızlandığını dile getirmiştir. Bu etkinliğin onun klasik sıkıcı ders çalışma yöntemlerine ayırdığı zamanı azalttığını eklemiştir.

Görüldüğü gibi iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan bu etkinlik öğrencilerin beklenen kazanımı edinmelerini kısa ve eğlenceli bir yolla sağlamıştır. Öğretmenin dersin

başında etkinliğin faydaları hakkında yaptığı açıklama ile öğrencilerin etkinlik sonrasında yaptığı yorumların örtüşmesi etkinliğin amacına ulaştığının göstergesidir.

4.1.5. “Kendisini, Ailesini ve Aile Bireylerini Betimler.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanıma yönelik ön uygulama yapılmamıştır. 29 Aralık 2017 tarihinde öğrencilerin insanları betimleyebilmesine yardımcı olmak amacıyla “Bu Nasıl Biri?” isimli etkinlik uygulanmıştır. Kazanıma doğrudan yönelik olan öğrencilerin bireysel sunum yöntemi ile ailelerini tanıtmaları etkinliği ise 2 Şubat 2018 tarihinde yapılmıştır.

Bu etkinlik öğrencilerin “Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler.” kazanımını edinmelerini kolaylaştırmak amacıyla insanların fiziksel özelliklerini betimleyebilmelerini sağlamak için hazırlanmıştır. Bu kazanım A2 seviyesinde “Kendisini, ailesini ve aile bireylerini ayrıntılı şekilde belirler.” ifadesiyle tekrar yer almaktadır. Bu nedenle ilk etkinlikte aile hedeflenmemiş, genel olarak insanların fiziksel özelliklerini betimleyebilmeye odaklanılmıştır.

Araştırmacı etkinlik öncesinde öğrencilerin kazanıma yönelik ön bilgilerini yoklamak için video kaydı yapmıştır. Araştırmacı öğrencilere iki resim göstererek onlardan bu kişilerin dış görünüşlerini betimlemelerini istemiştir. Öğrencilerin etkinlik öncesinde araştırmacıya verdiği cevaplar şöyledir:

Araştırmacı: Bu adam nasıl biri?

Ö1: Bu adam... uzun saçları... ve uzun saçları... ve siyah, siyah ııııı...

Ö2: Bu adam... o zayıf, ııı... dalgalı saçlı, siyah gözlü, o zayıf.

Ö3K: O kıvrıkcık saçlı, sakallı bir adam. Zayıf.

Ö4K: Saç uzun, yuz beyaz, çene...

Ö5: Zayıf kilolu, dayal... dayal saçlı, gözlü ııı...siyah gözlü, orta saçlı, orta boylu

Ö6K: O orta boylu, normal kilolu, o kıvrıkcık saçlı, siyah saçlı, uzun saçlı, siyah gözlü, beyaz tenli.

Ö7: Boy uzunlu, zayıf, terim beyaz, saçları düz değil ovgeri, gözleri siyah gösteriyor.

Ö8: Hocam, kıvrıkcık saçlı, onun saçlarının kıvrıkcık, uzun saçlarının, sakallı, biraz beyaz. Saçlarının siyah va kıvrıkcık. Hocam, uzun boylu ya da görünmüyor. Gözlerini siyah görünüyor. Yakşıklı değil.

Ö9: Bu orta boylu va zayıf. Onun saçları çıvırcık. Bu sakallı herhalde... sakallı va o esmer tenli.

Ö10: Kavacı... saç, kavacı saç... sakallı, boylu, orta, zayıf.

Ö11: O zayıf, aşık... aşık... beyaz. Saç uzun... Uzun saç...

Ö13: Orta boylu, kıvırcık saçlı, beyaz tenli, bitti.

Ö14: Yakışıklı biri ama...saçı kıvırcık, kıza benziyormuş yani, beyaz elbise giyen ve sakalı biraz var.

Ö15K: O... uzun siyah saç var, beyaz teni, göz siyah göz var, orta kilo.

Ö16: Saçları siyah, uzun...

Ö17: Uzun boylu aa kısa... beden zayıf.

Araştırmacı: Bu kadın nasıl biri?

Ö1: Bu kadın ıııı... Sarı saçları, orta kılıoyu, beyaz ıııı... beyaz...

Ö2: Orta kilolu, ııı... sarı saçlı, onun gözleri kehverengi var. Kısa, orta boylu.

Ö3K: O sarı saçlı, kilolu, gözleri görmüyorum. Kısa boylu.

Ö4K: Uzun ...saç sarlı.

Ö5: Orta kilolu... şişman kilolu, el... ela gozlu, beyaz... kısa bollu.

Ö6K: O kadın orta boylu, şişman kilolu, sıra... sarışın saçlı, orta saçlı, yuvarlak saçlı, beyaz tenli.

Ö7: Bu kadan sarı saçlar ...terim... ten beyaz yani, şimsan. Boy gısa uzun değil, gısa değil.

Ö8: Saçlarını sarı, biraz orta kilolu, bayaz tenri, gözün rengi siyah görünüyor. Saçların dalgalı.

Ö9: Bu kiz uzun boylu va zayıf. Onun saçları çıvırcık. O yakışıklı bir kız.

Ö10: Orta kilo, orta boyu ve sarı saçı, kavclık saç...

Ö11: Şişman... orta sarı saçlı, beyaz... göz mavi.

Ö13: Normal beden, sarı saçlı, sarı düz saçlı, beyaz buğday tenli.

Ö14: O biraz şişman. Saçı sarı...

Ö15K: O uzun boylu, saç... uzun saç var, beyaz teni, şişman... o şişman. O saç... sarı saçları...

Ö16: Saçları uzun, bedeni şişman.

Ö17: Beden şişman, saçları uzun.

Etkinlik öncesi video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin hemen hemen hepsinin kelimeleri hatırlamakta zorluk çektiği, hatırlayabilmek için sık sık sessiz kalarak

kelimeleri düşündükleri görülmüştür. Öğrencilerin birçok alanda hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Öncelikle öğrencilerin kelime hataları göze çarpmaktadır: *Ö5 dalgalı yerine dayal, boylu yerine bollu; Ö9 kıvırcık yerine çivircik; Ö10 kıvırcık yerine kavacı; Ö7 tenli yerine terim* kelimelerini kullanmıştır. İkinci olarak kullanımı olmayan kalıplar türettikleri görülmektedir: *Ö5 zayıf kilolu, şişman kilolu, orta saçlı; Ö7 boy uzunlu; Ö17 beden zayıf; Ö16 bedeni şişman; Ö6K sarışın saçlı, yuvarlak saçlı...* Üçüncü olarak kavram yanlışları gelmektedir: *Ö9 yakışıklı bir kız*. Dördüncü olarak birkaç sıfatı birbirine bağlayamadan cümle kurdukları göze çarpmaktadır: *Ö6K: O orta boylu, normal kilolu, o kıvırcık saçlı, siyah saçlı, uzun saçlı, siyah gözlü, beyaz tenli*. Genel olarak ayrıntılı bir betimle yapamadıklarını, betimleme yaparken hep aynı kalıbı kullandıklarını ve bunun da anlatımı bozduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmacı etkinlik öncesinde tespit ettiği yanlışları düzelttikten sonra etkinliğin uygulanışına geçmiştir. Araştırmacı bu etkinlik için bir oyun kağıdı (bkz. EK 9.2) bir de öğrencilere verilmek için çalışma kağıdı (bkz. EK 9.1) hazırlamıştır. Araştırmacı, oyun kağıdını tahtaya asmış ve oyun kağıdının başlangıç noktasına grupların ilerlerlemelerini gösterebilmek amacıyla iki farklı renkte yapışkanlı nesne yerleştirmiştir. Oyun kağıdındaki bütün resimlerin renkli şekilde yer aldığı çalışma kâğıtlarını da oyuna hazırlık yapabilmeleri için öğrencilere dağıtmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle çalışabilmesi ve oyun kağıdında yer alan resimler üzerinde daha fazla cümle üretebilmeleri için oyun öncesinde 15 dakika süre vermiştir. Bu süre boyunca bütün öğrencilerin çalışma kâğıtlarıyla aktif bir şekilde ilgilendikleri, birbirleriyle iletişim kurdukları, ihtiyaç duydukça araştırmacıdan yardım istedikleri görülmüştür.

15 dakikalık sürenin sonunda araştırmacı, öğrencileri sekizer kişilik iki gruba ayırmıştır. Oyunun kurallarını açıkladıktan sonra (bkz. EK 9) öğrencilerin teker teker tahtaya çıkıp en az 3 cümle ile attıkları zara karşılık gelen resmi betimlemeleri istenmiştir. Etkinlik sırasında öğrencilerin kurdukları cümleler şöyledir:

Ö10: Beyaz tenli, zayıftır, uzun boylu, düz saçlı.

Ö13: Bu bir amca. Saçları kızıl. Gözlüklü. Güzel bir cep telefonu var.

Ö14: Saçları kırmızı, beyaz tenli, uzun boylu, zayıf.

Ö12: Bu benim kız kardeşim. Bunun saçları... Bu beyaz tenli, mavi pantolonu var. Çantası var.

Ö10: Gözlüklü, zayıf, kısa boylu, dalgalı saçları var.

Ö8: Kıızıl saçlı, kısa boylu, beyaz tenli.

Ö2: Beyaz tenli, onun sarı saçları var, onun kısa boylu.

Ö5: Beyaz tenli, kırmızı saçlı, uzun boylu.

Ö4K: Saçları kırmızı, uzun boylu, pantolon yeşil.

Ö1: Bu saçları sarı, uzun boylu ve beyaz tenli.

Ö16: Yaşlı bir kadın, beyaz saçları, kısa boylu

Ö15K: O küçük kız, o kırmızı saçlı, o kısa boylu.

Ö17: Kısa boylu, o beyaz tenli, zayıftır.

Ö6K: Beyaz tenli, orta kilolu, yakışıklı.

Etkinlik sırasındaki video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin tamamının etkinlik öncesine göre belirgin bir gelişme gösterdiğini söylemek mümkündür. Etkinlik öncesinde anlamlı ifadeler oluşturmakta güçlük çeken öğrenciler, etkinlikte tamamen anlamlı cümleler oluşturabilmişlerdir. Öğrencilerin kullanımı olmayan “kırmızı saçlı”, “orta kilolu” ifadeleri dışında herhangi bir hata yapmadıkları söylenebilir.

Bunun dışında bütün öğrencilerin etkinlikten zevk aldığı oyunda heyecanlandığı ve eğlendiği gözlemlenmiştir.



Ilayda Yıldırım

2 Ocak 2018 - Konular Ekle

Bu etkinliği hatırlıyor musunuz? ne düşünüyorsunuz? Nasıldı? Do you remember this activity? What do you think about? How was is it?

BAŞLANGIÇ

1.



2.





Şekil 29.“O Nasıl Biri?” Etkinliği Sonrası Öğrencilerin Facebooktaki Yorumları

Bu etkinlik hakkında Ö1, Ö8, Ö3K ve Ö10 yorum yapmıştır. Ö1 oyunun bilgileri hafızada tutmaya fayda sağladığını ve evde tekrar ezberlemek için çalışmaya gerek kalmadığını belirtmiştir. Ayrıca Ö1, şimdiye kadar yapılan etkinlikler için genel bir yorumda bulunmuş ve süreci şu şekilde tanımlamıştır: Dersi dinle, küçük bir oyun oyna ve tamam.

Ö3K, etkinlikten gerçekten zevk aldığını dile getirirken Ö8, oyuna etkin bir şekilde katıldıklarını belirtmiştir. Ö10 ise oyunu beğendiğini belirtmiştir.

4.1.6. “Yalnız Bir Dille Günlük Hayatta Neler Yaptığına İlişkin Bilgi Verir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanıma yönelik “Sınıfın ‘En’leri” isimli bir etkinlik hazırlanmıştır. Etkinlik için ön uygulama yapılmamıştır. Etkinlik ilk defa 02.01.2018 tarihinde uygulanmıştır. Etkinliğin amacı öğrencilerin birbirleriyle günlük hayatları hakkında sohbet etmeleri ve aralarındaki bireysel farklılıklara ilişkin bir anket doldurmalarıdır.

Önelikle araştırmacı öğrencileri dörder kişilik gruplara ayırmıştır. Araştırmacı etkinlik kağıdının (bkz. EK 10) ilk bđlümünü dağıtarak öğrencilerin incelemelerini istemiştir. Daha sonra gruplardaki öğrencilerin sırayla birbirlerine gñnlük rutinlerini anlatmalarını söylemiştir. Etkinlik esnasında birçok öğrenci aynı anda konuşacağı için öğrencilerin etkinlik sonrasındaki konuşmalarını duyamayacağını düşünden araştırmacı, gruptaki öğrencilerden ses kaydı yapmalarını istemiştir. Her gruptan bir öğrenciyi görevlendirerek onlardan telefonlarıyla gñnlük rutinleri hakkında yaptıkları sohbeti kaydetmelerini istemiştir. Ancak bu veri toplama yöntemi öğrencilerde bir gerginlik oluşturmuş ve onların doğal bir iletişimde bulunmalarına engel olmuştur. Bu durumla ilgili araştırmacının gñnlüđüne aktardıkları şoyledir:

“Öğrencilerin ne konuştuğunu tam olarak duyabilmek için gruptaki öğrencilerilerden telefonla kayıt yapmalarını istedim. Keşke böyle bir şey yapmasaydım. Ö12, telefonu hoparlör açık da öyle konuşuyormuş gibi eline aldı. Arkadaşlarına yan döndü ve telefona doğru konuşmaya başladı. Onu görür görmez müdahale ettim. Merakla diğer gruplara da baktım ki aynı manzara. Gruptaki öğrenciler sırayla telefonu ellerine alıp tek tek telefona seslerini kaydetmeye çalışıyorlar. Benim amacım öğrencilerin birbirlerinden farklı gñnlük rutinlerini öğrenerek doğal bir sohbet oluşturmalarıydı. Örneğin bir öğrenci çok geç yatıp erken kalkıyorsa ona “Bu kadar uyku ile nasıl yaşıyorsun? Ben şu kadar saat uyurum.” gibi doğal diyaloglar kurabilmeleri idi. Ancak gruplarda konuşan kişiler uyarılarıma rağmen telefon odaklı olmaya devam ettiler. Biri telefona doğru konuşurken diğerlerinin başka şeylerle uğraştıklarını da gördüm.” (Araştırmacı gñnlüđü 02.01.2018)

Görüldüğü gibi araştırmacının uyarılarına rağmen etkinliğin birinci kısmında öğrenciler doğal bir iletişim kuramamışlardır. Bunun nedeni daha önce alışık olmadıkları bir veri toplama aracı ile birden bire karşılaşmaları ve kendilerini sınavda gibi hissetmeleri olabilir.

Araştırmacı gruplardaki öğrencilere yaklaşık 16 dakika konuşma süresi verdikten sonra çalışma kağıdının anket bđlümünü doldurmalarını istemiştir (bkz. EK 10) Araştırmacı etkinlikte önce gruplardaki “en”leri belirlemeyi ardından beraberce sınıfın “en”lerini bularak etkinliği akılda kalıcı bir şekilde sonlandırmayı planlamıştır. Araştırmacının amacı öğrencilerin birbirleri hakkında dikkat çekici bilgileri paylaşarak birbirleriyle daha

yakın bir bağ kurmalarına vesile olmaktadır. Bu sayede sınıf içi samimiyetin artacağını ve gelecek etkinliklerde öğrencilerin daha kolay iletişim kurabileceklerini düşünmüştür.

Etkinliğin son aşamasına yönelik video kaydına ilişkin bulgular şöyledir:

Araştırmacı: Ö17 sizin grupta... Herkes dinlesin burayı. Sizin grupta en erken kim uyuyor?

Ö17: Ö17 (Kendi adını söylüyor.)

Araştırmacı: Sen. (gülüşmeler). Sen kaçta uyuyorsun?

Ö17: 9'da.

Araştırmacı: Ö17 saat dokuzda uyuyor . Ö4K sizin grupta en erken kim uyuyor?

Ö4K: Ö3K.

Araştırmacı: Saat kaçta?

Ö4K: Onda.

Araştırmacı: Ö17, senden daha erken.

Ö2: Ooo Ö17 çok erken (gülüşmeler)

Araştırmacı: Ö12, sizin grupta en erken kim uyuyor?

Ö12: Ö8.

Araştırmacı: Saat kaçta uyuyor?

Ö12: On bir.

Araştırmacı: 11 uuu... Sizin grupta Ö1, en erken kim uyuyor?

Ö1: Ben.

Araştırmacı: Saat kaçta?

Ö1: On bir.

Araştırmacı: O zaman bu sınıfın en erken uyuyan kişisi Ö17 (gülüşmeler, alkışlar).

Şimdi şu gruba soruyorum. Ö12 sizin grupta en erken kim uyanıyor, kalkıyor?

Ö12: Kalkıyor... eee Ö1.

Araştırmacı: Saat kaçta uyanıyor?

Ö12: On birde.

(Gülüşmeler ve düzeltmeler)

Ö9: Uyanıyor yani kalkıyor, kalkıyor.

Araştırmacı: Ö1 saat kaçta kalkıyorsun?

Ö1: Saat yedide

Araştırmacı: Düzgün söyle Ö12.

(.....)

Araştırmacı: Bu grupta Ö10, en uzun süre kim uyuyor?

Ö10: Ö1

Araştırmacı: Kaç saat uyuyor?

Ö10: On saat uyuyuyor.

Araştırmacı: Bu sınıfta en çok Ö1 uyuyor. On saat.

Ö11: Ama hocam böyle olmaz. Ö17 en erken uyuyor. Nasıl Ö1 en çok uyuyor?

Araştırmacı: Erken uyuyor erken uyanıyorsa problem yok. O zaman az uyumuş olur.

Ö11: Tamam ama Ö1 sabah kaçta kalkıyor?

Ö1: Saat 7

Ö11: Saat kaç uyuyorsun?

Ö12: Hocam bu saat 11’de uyuyor saat 7’de uyanıyor.

Araştırmacı: Eee o zaman nasıl 10 saat uyuyor? Arkadaşlar siz nasıl konuştunuz birbirinizle?

Ö9: Hocam sonra devam edeceğiz sana zahmet?

Araştırmacı: Bir dakika bi dakika... Siz ne yaptınız? Arkadaşlar buradaki soruları mı anlamadınız? Problem ne?

Ö7: Şey hocam herkes kendi kendi yazıyor.

Video kaydında görüldüğü gibi öğrencilerin etkinliği yaparken yeterince odaklanmamış oldukları sınıfın “en”lerini belirlerken ortaya çıkmıştır. Grup içinde her öğrencinin başka cevap yazması ya da verilen cevaplar arasındaki tutarsızlık bunu göstermektedir. Ö11 bu tutarsızlığı araştırmacıdan önce fark ederek müdahale etmiştir ve arkadaşının verdiği önceki bilgileri tekrar sorarak teyit ettirmiştir. Bunun üzerine Ö1’in uyku saatiyle ilgili verilen bilginin yanlış olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı bu eksikliğin nereden kaynaklandığını anlamak isterken Ö9 “*Hocam sonra devam edeceğiz sana zahmet?*” sözüyle sınıfın genel ruh hâlini ortaya koymuştur. Etkinlik son saat olduğu için öğrencilerin bir kısmı kendi gruplarındaki konuşmalar bittiğinde ceketlerini almak üzere ayağa kalkmış ve etkinliğin son safhası ile ilgilenmemişlerdir. Bu durum sınıfta bir gürültü ve dikkat dağınlıklığı oluşturmuştur. Araştırmacı bu durumun öğrencilerin soruları anlamamasından kaynaklandığını düşünmüştür ancak Ö7’nin “*Şey*

hocam herkes kendi kendi yazıyor.” ifadesi etkinliğin başarılı olmamasının asıl nedenini ortaya koymuştur.

Görüldüğü gibi bu etkinlikte ilk aşamadan beri öğrenciler arasında bir uyumsuzluk meydana gelmiş ve sonuçta etkinliğin amacına ulaşp ulaşamadığı anlaşılamamıştır. Bu durumun nedeni hakkında düşünen araştırmacı video kayıtlarını izlediğinde öğrencileri gruplara ayırırken kendisinin *“Hep aynı kişilerle olmayın ya... yerleriniz biraz farklı olsun.”* dediğini tespit etmiştir. Daha önceki etkinliklerde öğrencileri yanındaki ya da arkasındaki kişilerle eşleştiren araştırmacı bu etkinlikte sınıfta daha önce hiç birlikte çalışmamış öğrencileri bir araya getirmiştir. Gruplar arasındaki uyumsuzluğun hazırlanan materyalden değil öğrencilerin farklı kişilerle çalışmakta güçlük çekmesinden kaynaklandığını anlamıştır. Facebook üzerinden yapılan yazışmalarda da öğrenciler benzer noktaya dikkat çekmişleridir:



Ilayda Yıldırım

4 Ocak 2018 - Konular Ekle

bu etkinlikte neden başarılı olmadık sizce? Problem neydi?
Why we weren't successful in this activity? What was the problem?



Benim için zor olan filleri söyle

Beğen · Yanıtla · 1y



So I was slow to ask the question
The tim is not enf

Beğen · Yanıtla · Çevirisine Bak · 1y



Ihop to rpeet it

Beğen · Yanıtla · Çevirisine Bak · 1y



Grup katılım süreci gerçekleşmedi ve gruplar yukarıdakinden farklı olmalıdır

Beğen · Yanıtla · 1y





Şekil 30. Grubun “En”leri Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları

Bu etkinliğe Ö8, Ö15K ve Ö10 yorum yapmışlardır. Ö15K konunun anlatıldığı önceki derse katılmamıştır. Bu nedenle kendisi için fiilleri söylemenin zor olduğunu, etkinlikte ne yapması gerektiğini anlamadığını ve kendisi yavaş olduğu için sürenin yeterli olmadığını dile getirmiştir. Ö8 ve Ö10 gruplar arası işbirliğinin gerçekleşmediğini belirtmişler ve etkinliğin yeniden farklı grup dağılımlarıyla yapılmasını önermişlerdir.

Bu etkinlik kur süresinin kısıtlı olmasından dolayı tekrar edilememiştir ancak daha sonraki grup etkinliklerinde öğrencilerin kendi istedikleri grupları oluşturmalarına izin verilmiştir.

4.1.7. “Davette Bulunur ve Gelen Davetlere Yanıt Verir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanımlara yönelik hazırlanan “Sinemaya Gidelim Mi?” (bkz. EK 11) etkinliği 05.01.2018 tarihinde uygulanmıştır. Etkinlik 3 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencilerin bir vakit çizelgesi doldurarak günlük işlerini kaydetmeleri ve gün içinde iki farklı zaman diliminde sinemaya gitmek için zaman ayırmaları istenmektedir.

Araştırmacı etkinliğin birinci bölümü için çalışma kağıdını (bkz. EK 11.1) öğrencilere dağıtmıştır. Kağıdın ön tarafında örnek bir günlük plan yer almaktadır. Arka tarafı ise öğrencilerin doldurabilmesi için boş bırakılmıştır. Araştırmacı günlük planı nasıl dolduracaklarını açıklamış ve öğrencilere doldurabilmeleri için süre tanımıştır. Bu esnada hazırladığı film afişlerini ve seans bilgilerini (bkz. EK 11.2) tahtaya yapıştırmış ve filmlerin fragmanlarını öğrencilere izletmek üzere bilgisayarda hazırlamıştır.

Ardından her bir öğrencinin çalışma kağıdını nasıl doldurduğunu tek tek kontrol etmiştir. Bazı öğrencilerin sinemaya sadece bir saat ayırdıklarını görmüş ve bir film için en az iki saat ayırması gerektiğini belirterek öğrencilerin hatalarını düzeltmiştir.

Çalışma kâğıtları doldurulduktan sonra etkinliğin ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmacı seçilen üç filmin fragmanlarını sırayla öğrencilere izletmiş ve bu filmlerden hangisine gitmek isterlerse çalışma kâğıtlarında sinema için ayırdıkları yerlere seçtikleri filmin adını yazmalarını istemiştir. Fragmanlar izlenirken film türlerinin neler olduğunu da belirtmiştir. Öğrencilerin oldukça ilgili olduğu gözlemlenmiştir.

Fragmanlar izlendikten sonra öğrencilerin birbirlerini sinemaya davet etmeleri istenmiştir. Etkinliğin bu bölümü ile ilgili araştırmacının yaptığı açıklamalara ve öğrencilerin diyaloglarına ilişkin video kaydı şöyledir:

Araştırmacı: Şimdi arkadaşlar, sizden şunu istiyorum. Sınıfta bir kişi kalkacak. Mesela Ö8, diyecek... Birini seçecek mesela Ö9. Ö8, Ö9'a diyor "Sinemaya gitmek istiyorum, sen de benimle gelebilir misin?" bu bir davet doğru mu?

Öğrenciler: Doğru.

Araştırmacı: Ö9 cevap veriyor mesela "Saat kaçta?" Ö8, elindeki şu kâğıt vardı ya hatırladınız mı?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Ö8, elindeki ilk boş vakti söylüyor. Mesela saat 15'te ya da saat 3'te. Ö9 kağıdına bakıyor, saat üçte müsait mi, uygun mu (diye). Mesela Ö9 diyor ki "Üzgünüm ben müsait değilim çünkü o saate..." Ö9, ne yapıyorsun saat üçte? Örnek.

Ö9: Alışveriş

Araştırmacı: "Üzgünüm o saatte alışveriş yapıyorum ama saat..." Senin uygun olduğun bir saat söyle

Ö9: Saat on bir, on iki.

Araştırmacı: Hah. "...saat onbirde müsaitim sana uygun mu?" Ö8, bak bakayım saat 11 uygun mu?

Ö8: Uygun hocam.

Araştırmacı: Uygunsa tamam o zaman sinemaya gidebilirler. Ama uygun değilse "Hayır uygun değil çünkü ben o saatte..."

Ö8: Dinleniyorum.

Araştırmacı: Dinleniyorum mesela. O zaman ne oldu sinemaya gidemediler. Anlaşıldı mı?

Öğrenciler: Evet hocam.

Araştırmacı: Şimdi uygun olan... Mesela saat 11 uygun. Problem yok. Peki ne soracak? Hangi filmi izliyoruz? Şimdi size 3 tane film gösterdim. Şimdi ikisi uygun. Ö9, sen hangi filmi seçtin?

Ö9: Aile arasında.

Araştırmacı: Ö8 sen?

Ö8: Aile Arasında.

Araştırmacı: “Tamam sinemaya gidebiliriz ya da sinemaya gidiyoruz.” Ö8 ve Ö9 sinemaya gidebiliyor. İki de farklı film, o zaman sinemaya gitmiyor. Şimdi bunu yapacağız. Ö9 sen kalk. Kağıdını al ve sınıftan birini seç. Ö8 değil tabiki başka biri.

Ö9: Ö5

Öğrenciler: O daha yazıyor. Biraz dinlesin.

Araştırmacı: Bence de. Daha bilen birini seç.

Ö9: Tamam Şey Ö7 alayım.

Araştırmacı: Tamam tahtaya gelme ordan konuşun. Başla.

Ö9: Sinemaya gidiyorum, benimle gelebilir misin?

Ö7: Programa bakacağım ondan sonra söyleyeceğim. Saat kaçta?

Ö9: Saat on ikide.

Ö7: On iki de. Akşam?

Ö9: Öğlen on ikide.

Ö7: Üzgünüm ders çalışmak lazım. Sen saat ikide boş musun?

Ö9: Hayır ben alışveriş yapıyorum.

Araştırmacı: O zaman Ö9 ve Ö7 sinemaya gidemedi.

(.....)

Araştırmacı: Sinemaya kim gidecek, oyunumuz bu. Ö2 sıra sende, birini seç.

Ö2: Ö6K.

Araştırmacı: Tamam.

Ö2: Sinemaya gitmek istiyorum sen de benimle gelebilir misin?

Ö6K: Bakayım... Saat kaçta?

Ö2: Saat altıda.

Ö6K: Hımm saat altıda... Evet, ben müsaitim.

Araştırmacı: Ooo çok güzel!

Ö6K: Hangi film izliyoruz?

Ö2: Star Wars filmi izliyoruz.

Ö6K: Maalesef, ben sevemiyorum.

Ö2: Hangi film sen izlemek istiyorsun?

Ö6K: Ayla.

Ö2: Tamam sıkıntı yok.

Araştırmacı: Çok güzel. Ö2 ve Ö6K sinamaya gidebilir.

Öğrenciler, video kaydında görüldüğü gibi tek tek ayağa kalkmış ve bir arkadaşını sinemaya davet etmiştir. Diyaloglarda davet için “*Gelebilir misin?*” kalıbının ve gelecek zaman yerine şimdiki zaman kullanılmasının sebebi bu etkinliğin A2 kitabının hemen başında uygulanmış olmasıdır. Öğrenciler gramer konularında geniş zaman ve gelecek zaman kalıplarını etkinlikten önce görmedikleri için diyalogları öğrendikleri kalıplar üzerinden gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacının takip etmek zorunda olduğu ders kitabındaki bu tür sıkıntılar etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında araştırmacının karşısına her zaman bir zoluk olarak çıkmıştır.

Öğrencilerin tamamının bu bölümde bir arkadaşını sinemaya davet edebildikleri, saat bilgisine dikkat ettikleri ve gelen davetlere uygun şekilde cevap verebildikleri görülmüştür.

Etkinliğin son aşaması da yine zaman kavramları üzerinden gitmiştir. Bu aşamada günlük programlarına bakarak birbirleriyle saat ve gidecekleri film konusunda anlaşabilen öğrencilerin karşısına bir de sinemadaki seansların uygunluğunu kontrol etme görevi verilmiştir. Programlarına bakarak sinema konusunda anlaşabilen öğrenci grupları şöyledir: Ö2 ve Ö6K, Ö5 ve Ö7, Ö15K ve Ö1, Ö6K ve Ö4K, Ö3Kve Ö4K, Ö12 ve Ö13, Ö8 ve Ö13, Ö12 ve Ö7. Günlük programlarında sinema için iki boşluk olduğundan dolayı bazı öğrenciler iki farklı kişiyle eşleşebilmişlerdir. Eşleşen öğrenciler sırayla tahtaya gelmişlerdir. Kendi uygun oldukları saatle sinema afişlerinin altında yazan seansları kontrol etmişlerdir. Ö6K her iki uygun vaktinde de istediği filme gidebildiği için kazanan olmuştur.

Bu etkinlik hiçbir engel yaşanmadan uygulanan etkinliklerden biri olmuştur. Öğrencilerin yeni kalıpları çok kısa bir sürede kullanabildikleri ve etkinlikten oldukça zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerle etkinlik sonrasında yapılan facebook yazışmaları şöyledir:

İlayda Yıldırım
7 Ocak 2018 · Konular Ekle

Bu etkinlik nasıldı arkadaşlar? How was the activity?

SEANSLAR

12.30	16.35	19.00	21.45
14.45	17.30	20.15	

SEANSLAR

12.00	14.15	16.30
-------	-------	-------

1.15
2.15
3.15
4.15
5.15
6.15
7.15
8.15
9.15
10.15

Etinlik yardımcı oldu. Ban çok yararlandım. Bu faaliyetlerden daha fazlasını diliyorum ❤️

Beğen · Yanıtla · 1y

Great we can use what we learn in this activity every day for many stuation in our life Thaaaaanx hocam I wait more of your useful surprizes for us 🙌🙌

Beğen · Yanıtla · Çevirisine Bak · 1y

Sohbet için çok yararlı 🙌

Beğen · Yanıtla · 1y

Hemen dersimiz ezberliyoruz çok güzel bir etkinlik

Beğen · Yanıtla · 1y

Etinlik çok yardımcı oldu ve sohbetimizi paylaştık.

Beğen · Yanıtla · 1y

güzel şey yapıyorsunuz bize helal olsun hocam çok beğeniyoruz hemde mutlu oluyoruz 😊😊

Beğen · Yanıtla · 1y

Şekil 31. “Sinemaya Gidelim Mi?” Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları

Bu etkinlik hakkında 6 öğrenci yorum yapmıştır. Ö6K, etkinliğin kendisine yararlı olduğunu ve benzer etkinliklerin devam etmesini istediğini söylemiş, Ö2 bu etkinlikte öğrendiklerini günlük hayatta birçok durumda kullanabileceklerini belirtmiş, Ö9 ve Ö10 sohbet için faydalı olduğunu ifade etmiş, Ö3K öğrenilenlerin hafızaya aktarılmasına katkı sağladığına vurgulamış ve Ö12 etkinlikleri beğendiğini ve mutlu olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin yorumları incelendiğinde iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan konuşma etkinliklerin; öğrencileri konuşmak için motive ettiğini, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırdığını ve öğrencilerin günlük hayatlarındaki iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını söyleyebiliriz.

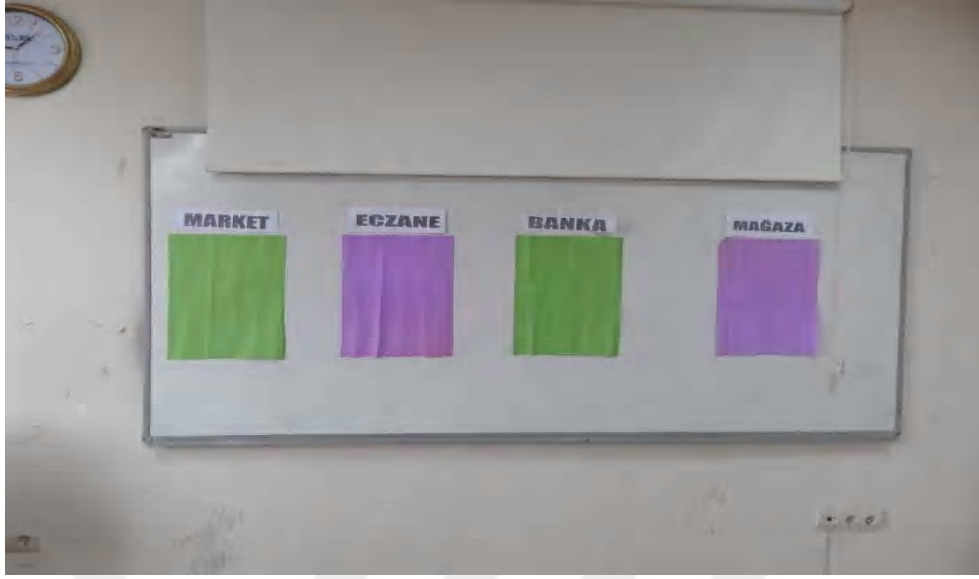
4.1.8. “Postane, Lokanta, Market, Hastane, Mağaza vb. Ortamlarda Soru Kalıplarını Da Kullanarak Yalın Tümcelerle İletişim Kurar.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanıma yönelik hazırlanan “Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” (bkz. EK 12) etkinliği için 23 Aralık 2016 tarihinde bir ön uygulama ve 12 Ocak 2018 tarihinde asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama verileri incelenerek etkinliğin uygulanışında çeşitli değişiklikler yapılmıştır.

Etkinlik iki aşamada planlanmıştır. Araştırmacı ders kitabını temel alarak eczane, banka, market ve mağaza olmak üzere dört mekan seçmiştir. Bu mekanlarda görevliler ya da müşteriler tarafından kullanılabilir cümlelerin karışık bir şekilde yazdığı 10-15 cümle içeren kâğıtlar hazırlanmıştır. İlk aşamada öğrencilerin bu cümleleri hangi mekanlarda duyduklarını belirlemelerini istemiştir.

Ön Uygulama Aşamasına Yönelik Bulgular

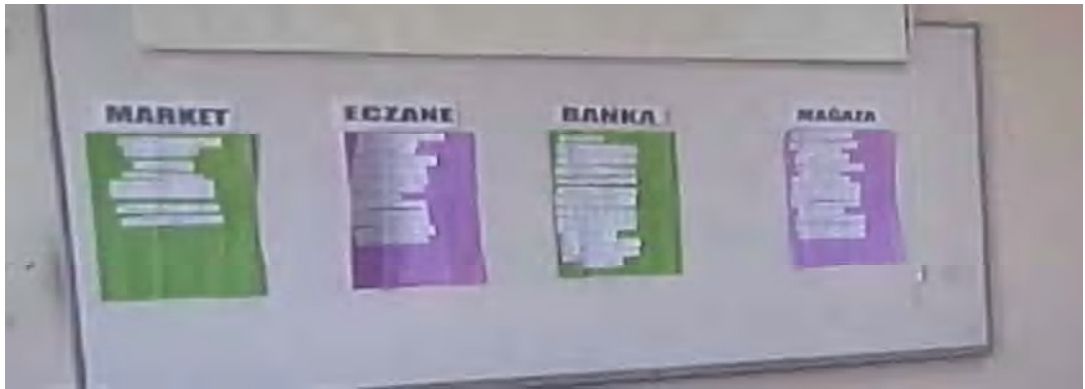
Etkinliğin bu aşaması ön uygulamada ve asıl uygulamada değişiklik göstermektedir. Bu nedenle önce ön uygulamada gerçekleştirilen faaliyetler aktarılacaktır. Ön uygulamada öğrenci sayısı 10'dur. Ders öncesi araştırmacı tahtayı fotoğraftaki gibi hazırlamıştır.



Şekil 32.“Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” Etkinliği İçin Hazırlanan Tahta (Ön Uygulama)

Araştırmacı, öğrencileri 3-4 kişilik gruplara ayırmış ve her gruba bir makas ve bir yapıştırıcı vermiştir. Ardından her gruba 15-16 karışık cümlenin yer aldığı kâğıtlar dağıtmıştır. Kâğıtlardaki cümleler birbirinden farklıdır. Gruplardan ellerindeki cümleleri makasla birbirinden ayırmaları istenmiştir. Öğrenciler grup arkadaşlarıyla ellerindeki cümlelerin hangi mekana ait oldukları hakkında bir süre çalıştıktan sonra yapıştırma aşamasına geçilmiştir.

Gruplar sırayla bir cümleyi sesli okumuş ve ardından cümle hangi mekanda geçiyorsa tahtadaki uygun kartona yapıştırmıştır. Kartonların tamamlanmış hali aşağıda görülmektedir:



Şekil 33.“Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” Etkinliğinin İlerleyen Aşamalarında Tahtanın Görünümü (Ön Uygulama)

Etkinliğin uygulanması sırasında her öğrenci bir cümleyi yüksek sesle okumuş ardından tahtada uygun yere yapıştırmıştır. Ancak 10 kişiden oluşan küçük bir sınıfta bile öğrenciler birbirlerini yeteri kadar iyi dinlememişlerdir. Araştırmacının bu durumla ilgili günlüğüne yazdıkları şöyledir:

“Bugünkü etkinlik için mekanlara ait birer kartonu tahtaya astım. Bu mekanda kullanılabilecek toplamda 48 tane basit cümle buldum. Her öğrencinin tek tek bu 48 cümle üzerinde çalışmasındansa zamandan kazanmak için her gruba 15-16 cümle olacak şekilde kâğıtları paylaştırdım. Gruplar kendi cümlelerini sesli okurlarsa diğer öğrenciler de duymuş, böylece bütün öğrenciler kısa sürede bütün cümlelerden haberdar olmuş olurlar diye düşündüm ama beklediğim gibi olmadı. Tahtaya çıkan öğrenci kendi cümlesini yüksek sesle okudu ancak bütün öğrenciler aynı dikkatle onu takip etmedi. O sırada bazıları kendi cümleleriyle ilgilenmeye devam ediyordu. Cümleleri yazılı olarak görmedikleri için sadece sesli şekilde okunan bir cümle üzerinde düşünme fırsatı vermediğinden onların yeteri kadar ilgisini çekmedi. Ayrıca zamandan kazanmak için böyle yaptım ama cümlelerin tek tek okunması ve öğrencilerin telaffuz hatalarını düzeltmek de baya zamanımı aldı. Etkinliğin ikinci aşamasında bu cümleleri kullanarak diyalog oluşturacaklarını söylediğimde öğrencilerin çoğu tahtaya gelip diğer grupların cümlelerini not anlamaya çalıştı.” (Araştırmacı günlüğü 23 Aralık 2016)

Aşağıdaki fotoğrafta etkinliğin ikinci kısmına geçmeden önce öğrencilerin tahtanın önündeki görüntüleri yer almaktadır.



Şekil 34. “Bu Cümleleri Nerede Duyarız?” Etkinliğinde Öğrencilerin Diğer Grupların İncelediği Cümleleri Öğrenme Çabaları

Asıl Uygulama Aşamasına Yönelik Bulgular

Ön uygulamada mekanların kartonlara yazılması görsellik açısından faydalı olsa da etkinlik esnasında öğrencilerin bütün cümlelerle hâkim olmasını engellemiştir. Bu nedenle asıl uygulamada bütün cümleler bir çalışma kağıdı haline getirilmiştir (bkz. EK 12.1).

Araştırmacı “Sınıfın ‘En’leri” etkinliğinde grupların işbirliği yapmamasından dolayı yaşanan sorunların (bkz. BÖLÜM 4.6) tekrarlanmaması için bu etkinlik öncesi öğrencilerin kendi gruplarını kendilerinin oluşturmalarını istemiştir.

Öğrenciler kendi gruplarını oluşturduktan sonra araştırmacı her öğrenciye revize edilmiş çalışma kağıdını dağıtmıştır. Öğrencilerin grup üyeleriyle birlikte çalışma kağıdındaki cümlelerin hangi mekanlarda geçtiğini belirlemelerini istemiştir. Etkinliğin bu bölümü ile ilgili araştırmacının günlüğüne aktardığı gözlem ayrıntıları şöyledir.

“Bu etkinlikte her öğrenci bütün cümleler üzerinde vakit harcayacağı için uygulamaya bir ders saati önceden başladım. Etkinliğe başlamadan önce öğrencileri kaçır kişilik gruplara ayıracağımı anlattım. Tenefüste öğrenciler kendi istedikleri arkadaşlarıyla grup oluşturdular. Bu sayede hem derse girdiğimde grup oluşturmakla vakit kaybetmemiş oldum hem de öğrenciler bu sefer çok daha uyumlu çalıştılar. İşbirliği konusunda hiçbir problem yaşamadım.” (Araştırmacı günlüğü 12 Ocak 2018)

Araştırmacı öğrencilerin verilen cümleler üzerinde çalışması için yaklaşık 35 dakika zaman ayırmıştır. Ardından öğrencilerin cevaplarını kontrol etmek için cümleleri sınıfça tek tek incelemiştir. Etkinliğin bu aşamasına ilişkin video ayrıntıları şöyledir:

Araştırmacı: Şimdi arkadaşlar, öncelikle hep beraber bir kontrol edelim doğru mu yanlış mı. Evet, hem nasıl okunuyor, nasıl söyleniyor duymuş olursunuz hem de anlamı üzerine biraz konuşuruz, tamam mı?

Ö12: Tamam hocam.

Araştırmacı: “Hesap açtırmak istiyorum.” Nerede duyarız?

Öğrenciler: Banka.

Araştırmacı: Bankada. Peki bunu kim söyler? Müşteri, görevli?

Ö9: Görevli

Araştırmacı: (Vurgulayarak) Hesap açtırmak istiyorum?

Öğrenciler: Müşteri.

Araştırmacı: Güzel, müşteri bankaya gider ve bunu söyler. Peki, “Başım çok ağrıyord ağrı kesici almak istiyorum.” nerede duyarız?

Öğrenciler: Eczane.

Araştırmacı: Peki, kim söyler?

Öğrenciler: Hasta

(...)

Araştırmacı: “Hesap ücreti yıllık 120 TL.” kim söyler?

Öğrenciler: Bankacı.

Araştırmacı: Görevli... Arkadaşlar hesap ücreti demek... şimdi sen bankaya para yatırıyorsun, para çekiyorsun bankayı kullanıyorsun değil mi? Bankayı kullanmak bedava mı? Hesap ücreti, hesap işletim ücreti... bu bankada olur. Eğer bankayı kullanıyorsan bankaya yıllık az bir miktar para verirsin. Bunun adı hesap işletim ücreti. Bunu kim istiyor görevli istiyor. Hesap işletim ücreti ya altı ayda bir ya da yıllık verilir bir kere. Yani ayda 12 TL.

Etkinliğin bu aşaması bittikten sonra araştırmacı, öğrencilere rol kartlarını (bkz. EK 12.2) dağıtmaya başlamıştır. Araştırmacı etkinliğin uygulanması sırasında düşündüğü planda bir değişiklik yapmıştır. Bunu günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

“Bu etkinlikte her mekan için 3, toplamda 12 rol hazırlamıştım. Etkinliği planlarken her gruba birer mekanda geçen rolleri vermeyi düşünmüştüm. Hatta hazırladığım rol kartlarının üçünü de birden verecektim. Ama ders esnasında öğrencilerin grupla çalışma stillerini incelediğimde etkinliğin uygulanışını değiştirmeye karar verdim. Öğrencilerin önüne birden fazla rol verdiğimde gruptaki öğrencilerin rolleri ikişer ikişer paylaşacağını ve diğer arkadaşlarının hazırlanmasına katkı sağlamayacaklarını fark ettim. Ayrıca bir gruba marketteki, bir gruba eczanedeki bütün rolleri verdiğimde gruplar diğer mekanlar için aktif şekilde diyalog hazırlamamış sadece dinleyici olarak kalmış olacaklardı. Bu nedenle gruplara rol kartlarını farklı mekanları içerecek şekilde dağıttım. Gruplar bir diyalogu bitirince diğer rol kartını verdim. Keşke bunu daha önce düşünüp dörder rol hazırlasaymışım.” (Araştırmacı Günlüğü 12 Ocak 2018)

Günlükte aktarılan bilgiler, araştırmacının bir öğretmen olarak inisiyatif yeteneğini geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle ön uygulama aşamasında bu tür inisiyatifler alamayan ve etkinliği planladığı şekilde uygulamak için ısrarcı davranan araştırmacı, zaman problemi ve öğrencilerin sıkılması gibi çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Bu etkinlikte bu tür sorunlar yaşanmamıştır.

Öğrencilerin etkinlik esnasında oluşturdukları diyaloglara ilişkin video kayırları şöyledir:

Market için oluşturulan diyaloglar:

1. Ö8 ve Ö2

Ö8: Hoş geldin.

Ö2: Yardımcı olabilir misiniz?

Ö8: Yardımcı olabilirim, buyrun ne istediniz?

Ö2: Ben bir kilo patlıcan ve bir paket un almak istiyorum

Araştırmacı: Ne bir paket?

Ö2: Un... un almak istiyorum.

Ö8: Bir paket un 18 lira, bir kilo patlıcan 10 lira, ıı 2 lira...

Ö2: Tamam. (Ö2 diyalogun devamını Ö8'e hatırlatıyor.)

Ö8: Başka bir şey istiyor musunuz?

Ö2: Evet, şampuan var mı?

Ö8: Evet var. Bazı şampu marketleri indirim var. Ne istiyorsunuz?

Ö2: Tamam ne kadar

Ö8: %5, ııııı %50 inidirm var.

Ö2: Tamam bir tane almak istiyorum.

Ö8: Tamam (elini uzatıyor.)

Ö2: Buyurun (elini uzatarak para veriyor gibi yapıyor)

Ö8 ve Ö2 markette geçen anlamlı bir diyalog oluşturmuşlardır ancak verilen rol kartına birebir uymamışlardır. Rol kartında market görevlisinin iki çeşit un için fiyat vermesi ve şampuanlardaki kampanyayı müşteriye ödeme sırasında söylemesi, müşterinin ise şampuan almaması gerekemkteydi.

Bu durum Ö2 ve Ö8'in olduğu grubun rol kartlarındaki yönergelere yeteri kadar dikkat etmediğini göstermektedir. Buna rağmen bu durum ne dersin işlenişi ne de kazanıma ulaşma açısından bir sorun olarak değerlendirilmelidir. Çünkü öğrenciler görev kartlarıyla birebir olmasa da bağlama uygun anlamlı bir diyalog oluşturabilmişlerdir. Ö8'in şampuan yerine İngilizce söylenişi olan “şampu” ve marka yerine “market” demesi ve birkaç ek hatası dışında diyalogda hiçbir sorun yoktur.

2. Ö6K ve Ö16

Ö16: Merhaba, kolay gelsin.

Ö6K: Sağol, buyurun.

Ö16: Şey... bir şey... biraz şeyler istiyorum... Süt var mı?

Ö6K: Evet, var.

Ö16: Bir kilo ne kadar?

Ö6K: 5 TL.

Ö16: Oooo, çok pahalı! Ucuz var mı ?

Ö6K: Var ama başka marka.

Ö16: Tamam, almıyorum.

Ö6K: Tamam, başka şeyler istiyor musun?

Ö16: Evet, kıyma istiyorum var mı?

Ö6K: Evet var kıyma. Hangi kıyma istiyorsun kıyma yağlı ama kıyma yağsız?

Ö16: Yağsız istiyorum

Ö6K: Tamam

Ö16: Ne kadar?

Ö6K: Yağsız 20 TL

Ö16: Tamam, aldım.

Araştırmacı: Bu kadar mı? Ama nasıl ödedi görmedik. Bu kadar mı? (Öğrenciler bir süre nerede eksik yaptıklarını tartıştıktan sonra)

Ö6K: Nasıl alacaksın nakit ama kredi kartı?

Ö16: Kredi kart var. Buyurun (elini uzatır)

Ö6K: Tamam (elini uzatır)

Ö8: (Yerinden müdahale ederek) şifre, şifre

Araştırmacı: Neyse tamam, güzel aferin.

Bu öğrenciler de rol kartlarında yazandan oldukça farklı bir diyalog kurmuşlardır. Ancak kurulan bu diyalogda etkileşimin oldukça yüksek olduğu ve hiçbir kopukluk olmadığı göze çarpmaktadır. Ö6K'nın "Başka bir şey ister misiniz?" yerine "*Başka şeyler istiyor musun?*" ve "Yağlı mı yağsız mı?" kalıbı yerine "*Yağlı ama yağsız*" ifadelerini kullanması ve diyalogun genelde "sen" hitabıyla yürümesi hata olarak değerlendirilebilecek noktalardır. Ö6'nın veya bağlacı yerine ama bağlacını iki yerde kullanmış olmasından dolayı araştırmacı dersin bitiminde düzeltici dönüt vermiştir. Bunun haricinde Ö16'nın "*Oooo, çok pahalı!*" ifadesi ise öğrencilerin doğal iletişime oldukça yakın bir söylem oluşturabildiklerini göstermektedir.

3. Ö1 ve Ö17

Ö1: Affedersiniz, pet bardaklar hangi tarafta?

Ö17: İlerde solda.

Ö1: Tamam, bir de sebze ne tarafta acaba?

Ö17: Meyve reonun yanında.

Ö1: 5 dakika sonra

Araştırmacı: (Gülerek) Çok iyi, çok güzel.

Ö17: Bunlar fiyat kaç?

Ö1: Tamam bir kilo domates 4 TL (Öğrenciler birden rol değiştiriyor.)

Araştırmacı: Bi dakika sen müşteriydin?

(Gülüşmeler)

Ö1: Bunların fiyatı kaç?

Ö17: Poşet alabilir miyim?

Araştırmacı: Ooooo... 5 dakika sonradan tekrar başlayın.

Ö2: (Oturduğu yerden, espriyle) 5 gün sonra.

(Gülüşmeler)

Ö1: Bunların fiyatı kaç?

(Ö17 elindeki kağıda bakıyor ama bulamıyor.)

Ö3K: (Oturduğu yerden) Aaa... Bir dakika kâğıt değiş.

(Öğrenciler kâğıt değiştiriyorlar) (Gülüşmeler)

Ö17: Bir kilo domates, aaa... 4 lira, 5 tane pet bardak ııı... bir lira

Ö1: Poşet alabilir miyim?

Ö17: Tabi, buyurun.

Ö1: Paranız, al.

Ö17: Tesekkürler.

Görev kartında istenen domatesin miktarı farklı olsa da verilen göreve en uygun diyalog bu grupta hazırlanmıştır. Bunda Ö3K'nın etkisi büyüktür. Ö3K Türkçe seviyesi iyi ve öğrenme hızı oldukça yüksek bir öğrencidir. Bu etkinlikte öğrenciler gruplarıyla beraber verilen karta uygun bir diyalog hazırlamış ardından da iki öğrenci bu diyalogu tahtada canlandırmıştır. Bu diyalogun hazırlanmasında da grup lideri olan Ö3K'nın etkili olduğunu tahtadaki öğrencilerin hatasına müdahalesinden anlamak mümkündür.

Mağaza için oluşturulan diyaloglar:

1. Ö9 ve Ö14

Ö9: Merhaba, kolay gelsin.

Ö14: Merhaba, hoş geldiniz. Nasıl yardımcı olabilirim?

Ö9: Bir ayakkabı istiyorum, var mı?

Ö14: Var.

Ö9: Ama kahverengi istiyorum, var mı?

Ö14: Kahverengi var.

Ö9: İndirim var mı acaba?

Ö14: İndirim... %50 indirim var.

Ö9: %50 indirim var, tamam.

Ö14: Numarası... Kaç numara istiyorsunuz?

Ö9: 42 numara giyiyorum.

Ö14: Maalesef 42 numara...

Ö9: Maalesef... Sağol teşekkür ederim.

Ö9 ve Ö14 rol kartına uygun bir diyalog hazırlamışlardır ancak diyalogun akışında mantıksız bir sıralama yapmışlardır. Ayrıca mağaza görevlisi rolünü canlandıran Ö14 ürünlerini satma çabası göstermemiştir. Bu durum bu diyalogun grup olarak değil de iki kişi hazırlanmış olabileceğini düşündürmektedir.

2. Ö2 ve Ö11:

Ö2: Buyurun, nasıl yardımcı olabilirim?

Ö11: Ben uzun bir kaban almak istiyorum.

Ö2: Tamam, hangi rengi istiyorsun?

Ö11: Neler var?

Ö2: Siyah var ve kırmızı var.

Ö11: Ben siyah rengi seviyorum.

Ö2: Senin bedeninin nedir?

Ö11: 42, var mı?

Ö2: (Askıdan bir palto alarak) Buyurun. Deneme kabinde deneyebilirsiniz...Beş dakika sonra... Bu 250 TL nakit veya kredi kartla ödemek istiyorum?

Ö11: Nakit.

Ö2: Nakit. Tamam, buyurun.

Ö11:Teşekkür ederim.

Ö2: Bir şey istiyor?

Araştırmacı: Başka bir şey istiyor musunuz?

Ö2 ve Ö11 rol kartına uygun ancak eksiklikler olan bir diyalog hazırlamışlardır. Ö2'nin hâl ve kişi eklerinde yaptığı hatalar dışında öğrenciler anlamlı bir diyalog oluşturabilmişlerdir.

Banka için oluşturulan diyaloglar:

1. Ö5 ve Ö12

Ö5: Merhaba.

Ö12: Merhaba, size nasıl yardımcı olabilirm?

Ö5: İ111, hesap banka çekmek istiyorum... Açıktım istiyorum.

Ö12: Tamam, olur. Pasaportun var mı?

Ö5: Pasport var. Eee... ben öğrenciyim. Yıl... 111.. yıllık ücret var?

Ö12:Var ama sen öğrencisin... Var 100 TL ama sen öğrencisin ödemesen bolur.

Ö5: Tamam, 111.. aç... açık...açık temi

Araştırmacı: Açtırmak.

Ö5: Açtırmak.

Ö12: İstiyor musun?

Ö5: Evet (Gülüşmeler)

Ö12: Tamam açtırsan olur. Paydı... (Düşünüyor)

Ö9: (Yerinden) pasaport, pasaport var mı?

Araştırmacı: Vadeli mi...

Ö12: Evet, vadeli istiyor, vadesiz istiyor musun?

Ö5: Vadesiz istiyorum... Faydesiz istiyorum

Araştırmacı: (Vurgulayarak) Vade...vade.

Ö5: Vadesiz istiyorum

Ö12: Tamam teşekkür ederim.

Araştırmacı: Bitti mi? Pasaport? Nasıl açacak hesabı?

Ö9: Yav hocam, onları yazdık, söylemediler.

Bu diyalogda Ö5'in kelimeleri teleffuz etmekte oldukça zorlandığı görülmektedir. Ö5, bu sınıfa hiç Türkçe bilmeden gelen öğrencilerdendir. Bu nedenle "açtırmak" gibi ettirgen yapılı bir ifadeyi ve "vadesiz" ifadesini telaffuz etmekte zorlanmıştır. Ayrıca Ö12, Uygur Türküdür. Bu nedenle "olur" yerine "bolur" kelimesini kullanmıştır. Bu öğrenciler de tahtaya çıktıklarında ellerindeki diyaloga sadık kalmamışlardır. Bunu Ö9'un "Yav hocam, onları yazdık, söylemediler." ifadesinden anlamak mümkündür. Bu durum öğrencilerin tahtaya çıkınca heyecanlanmasından kaynaklanmaktadır. Hazırladıkları diyalogu unuttukları bu nedenle doğaçlama yaptıkları göz önünde bulundurulursa Ö5 ve Ö12'nin iletişimsel olarak bağlama uygun, anlamlı bir diyalog oluşturdukları söylenebilir.

2. Ö4K ve Ö13

Ö4K: Hoş geldiniz.

Ö13: Hoş bulduk.

Ö4K: Buyrun.

Ö13: Yardımcı olabilir mi... olabilir misin?

Ö4K: Tabi, buyurun.

Ö13: Benim hesabım ne kadar param var?

Ö4K: 2.000 TL

Ö13: Tamam, 250 TL almak istiyorum.

Ö4K: Lütfen, pasaport var mı?

Ö13: Pasaport var. Buyurun.

Ö4K: Buyurun, 250 TL. Hesabınızda 1.750 Türk Lirası kaldı. Başka bir şey istiyor musun?

Ö13: Hayır, teşekkür ederim.

Ö4K ve Ö13 rol kartlarına tamamen uygun, mantıklı ve akıcı bir diyalog oluşturabilmişlerdir. Öğrencilerin genelinde görülen hâl eklerini kullanmama dışında diyalogda herhangi bir hata yoktur.

3. Ö7 ve Ö15K:

Ö15K: Merhaba.

Ö7: Merhaba, buyurun. Nasıl yardımcı olabilirim?

Ö15K: Ben arkadaşım 200 TL göndermek istiyorum.

Ö7: Tamam, arkadaşın iban numarası var mı?

Ö15K: Arkadaşının iban numarası var.

Ö7: Tamam, iban numara bana verebilir misin?

Ö15K: Tamam, buyurun. TR68 0048 0006250 507.

Ö7: Tamam.

Ö15K: Havale ücret ödemek istiyorum... istemiyorum

Ö7: Havale ücreti 20 TL. Havale bankamatik yapmak ücretsiz.

Ö15K: Ooo çok güzel, tamam.

Araştırmacı: O zaman işlem yapıyor musun? 20 TL ücret.

Ö7: Yapmıyor.

Ö15K: Tamam, başka banka gidiyorum.

Araştırmacı: Peki, tamam.

Bu diyalogda da öğrenciler kendilerine verilen rollere birebir uymamışlardır. Ö15K'nın 20 TL havale ücretine "Ooo, çok güzel!" tepkisini vermesi anlama odaklanmadığını göstermektedir. Bunu fark eden araştırmacı müdahale ederek ücreti hatırlatmıştır. Bunun

üzerine Ö15K “*Başka bankaya gidiyorum.*” şeklinde cevap vermiştir. Ö15K’nın doğaçlama olarak verdiği cevap oldukça iyi olmasına rağmen onun bankamatikte işlemin bedava olduğu bilgisini yeterince dikkate almadığını göstermektedir.

Eczane için oluşturulan diyaloglar:

1. Ö3K ve Ö17

Ö17: Kolay gelsin. Başım çok ağrıyor. Bir ağrı kesici ile vitamin ilacı almak istiyorum.

Ö3K: Reçete alabilir miyim?

Ö17: Buyurun.

Ö3K: Bu ilaç sabah ve akşam yemekten sonra kullanın.

Ö17: Ben hap kullanmıyorum şurup var mı?

Ö3K: Evet, var. Ama bu sabah kahvaltıdan sonra alın ve vitamin günde bir kere tok karnına içilecek.

Ö17: Kaç lira?

Ö3K: Vitamin hapi 50TL ve ağrı kesici 20 TL.

Ö3K ve Ö17 de kendilerine verilen rol kartından çok farklı bir diyalog oluşturmuşlardır. Ancak oluşturdukları diyalog oldukça anlamlı ve bağlama uygundur. Bu diyalogda da hal ekinin kullanılmaması dışında herhangi bir hata yoktur.

2. Ö6K ve Ö13

Ö6K: Merhaba, kolay gelsin.

Ö13: Teşekkürler.

Ö6K: Ben hastayım, grip oldum.

Ö13: Ateşiniz var mı?

Ö6K: Evet, ateşim var. Ateş düşürücü istiyorum.

Ö13: Ateş düşürücü hep var, iğne var, şurup yok.

Ö6K: Şurup yok mu?

Ö13: Evet, size hap vereyim. Hap künde 1 tefa dok karnına içiyorsunuz.

Ö6K: İlaç vermeden önce reçete sor. (Gülüşmeler)

Araştırmacı: O senin görevin, onu ben yazdım. Onu söylemeyeceksin.

Ö6K: Tamam... Bu ilaç ne kadar?

Ö13: İlaç 32TL.

Ö6K: Tamam, buyurun.

Ö13: Geçmiş olsun.

Ö6K: Teşekkür ederim, iyi günler.

Ö13 Uygur Türküdür. Bu nedenle günde yerine “*kiinde*” defa yerine “*tefa*” diyerek telaffuz hatası yapmıştır. Ö6K’nın rol kartında yazan ifadeyi aynen okuması yine yapılan diyaloga yeteri kadar odaklanılmadığına işaret etmektedir. Bazı öğrencilerin bulunmamasından ve ders süresinin bitmesinden dolayı 2 rol yapılamamıştır.

Bu etkinlikte bütün öğrencilerin hedeflenen kazanıma ulaştıkları söylenebilir. Ayrıca bütün diyaloglarda A1 seviyesinde yer alan “Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim v.b) kullanır.” kazanımına da ulaştıkları görülmektedir. Yine A1 seviyesinde yer alan “Konuşmayı destekleyen jest ve mimikler yardımıyla temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek alışverişler yapar” ve “Rakam, miktar, fiyat, tarih ve saat ile ilgili ifadeleri kullanır” kazanımlarının da öğrenciler tarafından elde edildiğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin diyaloglarda basit telaffuz hataları yaptıkları görülmüştür. Ancak bu telaffuz hatalarının bazıları uyarma gerektirecek derecede anlam karışıklığına neden olmadığı için düzeltilmemiş bazıları ise not alınarak dersten sonra düzeltilmiştir.

Yine bu etkinlik hakkında öğrencilerin çoğunun hâl eklerini kullanmadıkları görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak ders kitabındaki konu işleniş sırası gösterilebilir. Hâl ekleriyle ilgili gramer bilgisi A2 seviyesinin ortalarında verilmektedir. Öğrencilerin bu bilgiye yeteri kadar hâkim olmadıkları için diyaloglarında hata yaptıkları düşünülmektedir. “Harita Tamamlamaca” etkinliğinde oluşturulan diyaloglarda da benzer bir manzara yer almaktaydı. A1 kitabının ilk ünitesinde yer alan harita veya kroki üzerinden adres tarif etme kazanımı hâl ekleriyle ilgili bilgi verilmeden çok önce ele alındığı için öğrenciler o etkinlikte oluşturdukları diyaloglarda da hâl eklerini kullanamamışlardır.

4.1.9. “Alışveriş Yaparken Ne İstedğini Söyler (Hediyelik Eşya Satın Alma, İstedğini Bulma, Uzun Süreli İkametler İçin İhtiyaç Duyulan Eşyaları Bulma), Fiyat Sorar ve Pazarlık Yapar.” Kazanımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kazanıma yönelik hazırlanan “Sıkı Pazarlık” (bkz. EK 13) etkinliği için 14 Mart 2017 tarihinde bir ön uygulama, 30 Ocak 2018 tarihinde ise asıl uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulama esnasında herhangi bir sorun ortaya çıkmadığı için etkinlik asıl uygulama aşamasında hiçbir değişiklik yapılmadan aynen uygulanmıştır. Bu nedenle ön uygulamaya dair herhangi bir bulgu sunulmamıştır.

Asıl uygulama aşamasına araştırmacı, öncelikle “*pazarlık*” kavramını açıklayarak başlamıştır. Araştırmacı, bir malın değerinin çok üstünde bir fiyata satılabileceğinden bahsettikten sonra müşteriler malın değeri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi değilse fazla para ödeyerek bir malı almış olabilir, böyle durumlara düşmemek için satıcıdan indirim talep edilmediği diyerek pazarlık kavramını anlatmaya başlamıştır. Pazarlıksız, pahalıya yapılan alışverişler için “*kazık yemek*” deyimini kullandığından bahsettikten sonra öğrencilere pazarlık yaparken müşterilerin ve satıcıların kullandığı cümlelerin neler olabileceğini sormuştur. Etkinliğin bu aşamasına ilişkin video kayıtları şöyledir:

Araştırmacı: Şimdi, müşteri pazarlık yapmak için ne söyler?

Ö9: Fiyat ikram eder misin?

Araştırmacı: İkram var mı? Çok güzel.

Ö11: Kampanya var mı?

Araştırmacı: Güzel.

Ö8: İndirim var mı?

Araştırmacı: Çok güzel. (İfadeleri tahtaya yazarken bazı öğrencilerin kampanyanın ne demek olduğunu bilmediğini fark eder.) Kampanya şöyle

Ö11: İki tane bir tane para...

Araştırmacı: Şimdi şöyle, bu kalem 10 lira, iki kalem 15 lira... gibi bu kampanya(dır) ya da bir kalem al bu kalem bedava. Bu da kampanya. İndirim, bu kalem önce 10 lira, şimdi 5 lira yani %50 indirim tamam mı? Başka ne söyler?

Ö9: Bende para fazla yok yani.

Araştırmacı: Güzel, mesela benim 50 TL param var gibi söyleriz. Bu fiyata olur mu? Başka ne söyleriz pazarlık için?

Ö11: Bu çok pahalı.

Araştırmacı: Çok güzel.

Ö2: Daha ucuz var mı?

Araştırmacı: Güzel.

Ö7: Başka marka var mı?

Ö9: Bunun fiyatı çok yüksek, uygun fiyat istiyorum.

Araştırmacı: Güzel, bunun fiyatı çok yüksek. Uygun fiyatlısı var mı?

Ö11: Bizlere göre, biz öğrenciyiz.

Araştırmacı: Çok güzel. Ben öğrenciyim, ben yabancıyım gibi. Genelde bu kadar. Sonra belki başka şeyler söyleriz. Şimdi, mağaza sahibi para kazanmak istiyor. Kâr etmek istiyor. O yüzden ürününü satmak zorunda. İndirim belki yapacak ama az indirim lazım, değil mi? Çünkü onun para kazanması lazım. Zarar etmemesi gerekiyor. Peki, şimdi satıcı ne söyler?

Birkaç öğrenci: İndirim var

Araştırmacı: Mesela %... -orayı söyleriz- indirim var.

Ö2: Fazla alıyor indirim var

Araştırmacı: Bir alana ikinci ürün %... indirim ya da ikinci ürün bedava

Ö9: Hocam, daha dükkan ucuz buldum.

Araştırmacı: Bundan daha ucuzu yok. En ucuz fiyat bu.

Ö2: Bu sadece mağazamda var.

Araştırmacı: Bu ürün sadece bende var.

Ö11: İndirim yok çünkü bu kaliteli bir ürün.

Araştırmacı: Aferin.

Ö9: Bu model yeni geldi.

Araştırmacı: Çok iyi aferin.

Ö2: Bu model bir tane kaldı.

Araştırmacı: Aynen, güzel, aferin.

Ö11: Bu indirimli fiyat zaten.

Ö2: Ucuz var ama çok iyi değil

Araştırmacı: Ucuz var ama kaliteli değil. Kaliteli biliyorsunuz değil mi?

Öğrenciler: Evet

Araştırmacı: Başka... Şey deriz... Zarar ederim. Mesela diyorsun ki: “Benim 50 tl param var olur mu?” Cevap: “Olmaz zarar ederim.”

Ö9: Hocam, ya da olabilir... “Ben az kazanıyorum.”

Araştırmacı: Aynen olabilir. Zaten çok az kazanıyorum. Bu fiyat zarar zarar... kurtarmaz.

Ö11: Zaten kârsız yani.

Ö9: Hocam, çok hırsız gördüm burda. Nerde... Çarşı var ya... Çarşının altında.

Araştırmacı: Evet, Yeraltı Çarşısı.

Ö9: Orada hocam, yani bir gömlek... Ben biliyorum fiyatı 50 ne diyorlar 80- 90... ben biliyorum. Oraa mesel bir şey alacağım ne diyor mesela 150. Ben diyorum 50 yeter mi ? Olur olur... Ondan sonra gidiyorum.

Araştırmacı: İşte bu pazarlık.

Diyalogda görüldüğü gibi Ö9, Ö7, Ö11 ve Ö2 pazarlık yaparken hem müşterinin hem de satıcının söyleyebileceği cümleler konusunda oldukça fazla ön bilgiye sahiptir. Bu durum öğrencilerin kursa başlamadan önce de bir süre Türkiye’de yaşamasından kaynaklanmaktadır. Çalışmanın yapıldığı grup heterojen bir özelliğe sahiptir. Bazı öğrenciler biraz Türkçe bilirken Ö5, Ö4K, Ö15K, Ö17, Ö10 hiç Türkçe bilmemektedir. Bu etkinlikte Türkçeyi biraz bilen öğrenciler örnekler vererek derse katılırken diğer öğrenciler tahtadaki cümleleri dikkatli bir şekilde defterlerine yazmışlardır.

Yukarıdaki açıklamalardan sonra araştırmacı Ö9’u tahtaya çıkarıp kendisinin satıcı, Ö9’un müşteri olduğu bir diyalog canlandırmıştır. Ardından oyun için sınıfı 4 gruba ayırmıştır. İki grubu müşteri, iki grubu da satıcı olarak ayarladıktan sonra etkinlik kartlarını (bkz. EK 13.1 ve 13.2) gruplara dağıtmıştır.

Etkinlikte müşteri grupları da satıcı grupları da birbirlerine karşı yarışacaklardır. Araştırmacı her öğrencinin konuşmasına imkan sağlayacak sayıda ürünün yer aldığı kâğıtların nasıl doldurulacağını öğrencilere anlatmıştır. Müşteri grupları her üründen almak istedikleri bir renk ve beden belirleyecektir. Satıcı grupları ise her ürüne bir fiyat ve kampanya belirleyecektir. Satıcılar, ürünlerine hem müşterilerin diğer gruba gitmesini engelleyecek hem de diğer gruptan daha fazla para kazanacakları bir fiyat belirlemelidir. Müşteriler ise aynı ürünlere daha az para ödemelidir. Yani oyunun sonunda daha çok kazanan mağaza grubu ve daha az harcayan müşteri grubu birinci olacaklardır.

Araştırmacının öğrencilere kuralları anlatması ve öğrencilerin etkinlik kâğıtlarını hazırlamaları yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Bu aşama bittikten sonra etkinliğin yarışma kısmına geçilmiştir. Yarışma kısmında satıcı grubundan iki öğrenci tahtaya çıkmıştır. Müşteri takımından da aynı ürünü almak isteyen iki öğrenci belirlenmiştir. Müşteri takımından ilk öğrenci tahtadaki iki mağazacı ile de pazarlık yapmıştır. Bu sırada diğer müşteri takımı fiyatları öğrendiği için kolayca ucuz olanı almıştır. Müşteri grupları dönüşümlü olarak önce başladığından dolayı haksızlık olmamıştır. Öğrencilere başta

karmaşık gelen bu durum ilk iki diyalogdan sonra yavaş yavaş anlaşılmıştır. Yarışma esnasında öğrencilerin oluşturdukları diyaloglara ilişkin video kayıtları şöyledir:

Ö12 ve MÖ Satıcı, Ö13 ve Ö4K Müşteri⁷

Ö13: Selmün aleyküm.

Ö12: Aleyküm selam. Ne istiyorsun?

Ö13: Ben ceket istiyorum. Ceketler nerede?

Ö12: Buraya ceket var.

Ö3: Ben siyah, XL ceket istiyorum.

Ö12: (Kâğıttan kontrol ederek) Siyah... Eee... tamam, varmış.

Ö13: Bunun fiyatı ne kadar?

Ö12: 150 TL.

Ö13: Çok pahalı.

Ö12: Pahalı değil ya indirim var. (Gülüyor). İki tane alsan 250 TL.

Ö13: İkrâm ne kadar yani? Ben sadece bir tane istiyorum.

Ö12: 140 TL.

Ö13: Ben 80 TL istiyorum.

Ö12: Vay, Allah! Otur. (Gülüşmeler)

Araştırmacı: Tamam sen vermiyorsun. Ö4K dinle bak fiyatları. Evet, bir dakika. Ö13, 12 ile bir pazarlık yaptı. İki ürün almak istemedi. Şimdi MÖ'nün yanına gidiyor. İsteddiği fiyat yok, başka satıcıya gitti.

Ö13: Merhabalar.

MÖ: Merhaba.

Ö13: Siyah, XL ceket almak istiyorum.

MÖ: Buyurun, siyah ceket var.

Ö13: Ne kadar fiyatı?

MÖ: 250 TL. (Ö12 gülüyor)

Ö13: Kampanya var mı?

MÖ: Var.

Ö13: Mesela ne kadar indirim var?

⁷ A1 Kur sınavından kaldığından dolayı bir sonraki kur sınavına kadar ders tekrarı yapmak amacıyla başka gruplardan 12. gruba dahil edilen birkaç öğrenci de etkinliğe katılmıştır. Bu öğrenciler dil gelişimi açısından tek tek değerlendirilmeyeceği için hepsi "Misafir öğrenci (MÖ)" olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin etkinliğe katkıları o etkinlik içerisinde yorumlanmıştır.

MÖ: %100. (Gülüşmeler) %25 indirim var, yaklaşık 180 TL.

Ö13: Çok pahalı. Ben diğer mağazalara gideceğim.

Araştırmacı: Şimdi Ö13, iki mağaza ile pazarlık yaptı ama ürün alamadı. Bakalım. Ö4K, ne yapacak. Bu arada lütfen mağazacı gibi davranın.

Ö4K: Kolay gelsin.

Ö12: Kim, kimi seçti? Ben mi?

Ö4K: Sen.

Ö12: He, tamam.

Ö4K: Ceket siyah var mı?

Ö12: Var.

Ö4K: Beden L var mı?

Ö12: Var.

Ö4K: Ne kadar?

Ö12: 150 TL.

Ö4K: Biraz pahalı.

Ö12: Pahalı değil. (Gülüşmeler) Türkiye çok zengin.

Ö4K: (Arapça bir şeyler söylüyor)

Ö12: İki tane alırsan indirim var. (Öğrenci çok ilginç bir telaffuzla söylediği için ne dediği anlaşılmıyor.)

Ö4K: İndirim var mı?

Ö12: Evet indirim var.

Ö4K: Kaç?

Araştırmacı: Ö12, düzgün konuş, hiçbir şey duymuyoruz. (Vurgulayarak) İki tane al...

Ö4K: Yok teşekkür ederim.

Araştırmacı: İki tane almak istemiyor.

Ö4K: Kolay gelsin.

MÖ: Merhaba.

Ö4K: Siyah ceket var mı?

MÖ: Siyah ceket var.

Ö4K: L beden var mı?

MÖ: Var.

Ö4K: Ne kadar?

MÖ: 250 TL

Ö4K: İndirim var mı?

MÖ: Var.

Ö4K: Kaç?

MÖ: Cevap vermiyor.

Ö4K: Ö12 almak istiyorum.

Araştırmacı: Dönmek yasak.

Ö11: (Oturduğu yerden itiraz ediyor.) O zaten duydu nasıl?

Araştırmacı: İkincide de onlar duyacak zaten. Değişiyor ya. İkinci her zaman daha şanslı.

Ö9: O zaman her zaman müşteri kazanacak.

Araştırmacı: Olur mu? Belki beden yok. Onda var sende yok. Kismet.

Etkinlikte ilk olarak MÖ, Ö4K, Ö12 ve Ö13 tahtaya çıkmıştır. Öğrencilerin amaca uygun doğru diyaloglar oluşturduklarını söylemek mümkündür. Ancak Ö12, sürekli güldüğü ve kelimeleri yutarak söylediği için diyalogları kesintiye uğratmıştır. Bu durumun öğrencinin ilk öğrenci olarak tahtaya çıkmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yine Ö12, satıcı gibi davranmak yerine mekanik bir diyalog oluşturmuştur.

Müşteri rolünde olan Ö13 ve Ö4K oyunun kuralını yeteri kadar iyi anlamadıkları için iki satıcı ile de pazarlık yaptıktan sonra ucuz olana dönmek istemişlerdir. Halbuki Ö4K, Ö13'ü dinlerken fiyatları öğrendiği için MÖ ile hiç pazarlık yapmadan Ö12'yi seçebilirdi. Bu durum etkinlik kuralının biraz karışık olmasından kaynaklanmaktadır. Zaten Ö11 ve Ö9'un itirazları ilk uygulamışta kuralların net anlaşılmadığını göstermektedir. Ancak ön uygulama yaptığı için etkinliğin birkaç diyalogdan sonra oturduğunu bilen araştırmacı diğer öğrencilerle uygulamaya devam etmiştir.

Ö2 ve Ö8 satıcı, MÖ ve Ö10 Müşteri

MÖ: Merhaba, kolay gelsin.

Ö8: Merhaba, kolay gelsin, sağol.

MÖ: Ben ayakkabı almak istiyorum. Ayakkabı var mı?

Ö8: Var, tabi. Hangi renk istiyorsun?

MÖ: Nerde?

Ö8: Ayakkabı hangi renk...

MÖ: Görmek istiyorum.

Ö8: Buyurun. Hangi renk istiyorsunuz?

MÖ: Kırmızı.

Ö8: Kırmızı maalesef... hangi beden?

MÖ: 38, ne kadar?

Ö8: Yüz.

MÖ: Yüz. Aaaa, çok pahalı!

Ö8: Kampanya var. Birinci alarsan ikinci indirim var %25.

MÖ: 25.

Ö8: İkinci daha indirim var yani.

Ö2: (Rakip olduğu için müdahale ederek) Çok pahalı.

(Gülüşmeler)

Ö8: İkisi yani 200 değil, 175 olur.

Ö2: (Yine müdahale ederek) Sakın, sakın gel buraya!

MÖ: Tamam, istiyorum hocam.

Araştırmacı: Alıyor musun?

Ö2: (Şaşkın) Lütfen, lütfen...

Araştırmacı: Tamam, bitti. Ö8, yaz. İki ayakkabı sattım, 175 TL kazandım. Sen de MÖ, iki ayakkabı aldım yaz. Şimdi Ö10, Ö8'i biliyorsun. Bak, iki ayakkabı 175. Ö2'yi bilmiyorsun sıra sende.

(Ö10, Ö2'yi seçiyor.)

Araştırmacı: Ö2'den başlıyor tabi ki.

Ö10: Selamün aleyküm, kolay gelsin.

Ö2: Hoş geldiniz.

Ö10: Ayakkabı almak istiyorum.

Ö2: Tamam, tabi buyurun. Ne renkler istiyorsun?

Ö10: Kahverengi.

Ö2: Hangi numara istiyorsun?

Ö10: 43 numarası.

Ö2: Tamam, var. Bu... Çok model var: 50 lira var, 100 lira var, 105 lira var... Sen ne kadar istiyorsun?

Ö10: Bunu istiyorum.

Ö2: Sen çok yakışıklısın, çok kibar. Benim çok özel ayakkabılarım var. Buyurun. Pahalı ama çok iyi. Sadece bende var. 200 lira.

Ö10: Çok pahalı.

Ö2: Ama çok iyi, çok güzel. (Eliyle Ö8'i göstererek) Çok kötü. (Gülüşmeler) Tamam, sana indirim var. 175 lira.

Ö10: Bende 150 var olur mu.

Ö2: Olur, sen özel müşteri.

Ö13: (Oturduğu yerden) Ö10, kazık yedi.

Ö8: Hocam, bende indirim daha iyiydi.

Araştırmacı: Evet, ama Ö2 çok iyi bir satıcı. (Gülüşmeler)

Bu grupta müşteri olan MÖ, sadece bir satıcı ile görüşüp ürünü ondan almıştır. Böyle yapmasında tekrar dönmeme kuralı etkin olabilir. Ancak Ö10, Ö8'in kampanyasını bilmesine rağmen ürünü Ö2'den daha yüksek bir fiyata almıştır. Bu durum için Ö13'ün söylediği "*Ö10, kazık yedi.*" ve Ö8'in söylediği "*Hocam, bende indirim daha iyiydi.*" cümleleri, bazı öğrencilerin kuralı kavramalarına rağmen bazılarının henüz yeteri kadar iyi anlamadığını göstermektedir. Ancak oluşturulan diyaloglara baktığımızda tahtadaki bütün öğrencilerin kazanıma uygun, anlamlı diyaloglar kurdukları ve pazarlık yapabildikleri görülmektedir. Özellikle Ö2'nin fiyatı yüksek olmasına rağmen gerçek bir satıcı gibi ürününü överek, Ö10'u ikna etmiş olması fırsat verildiğinde öğrencilerin neler yapabileceğini göstermektedir.

İletişimsel yaklaşımdaki rol yapma etkinliklerini işitsel-dilsel yöntemden ayıran en önemli özellik de budur. İşitsel dilsel yöntemde de sık sık kullanılan rol yapma tekniğinde öğrenciler kendi yaratıcı dil becerilerini sergileyemez, kendilerine öğretilen kalıp cümleleri tekrar ederler. İletişimsel yaklaşımda ise gramer kurallarına birebir uymasa da öğrencilerin bağlama uygun özgün diyaloglar kurabilmeleri önemsenir.

Ö5 ve Ö7 müşteri, Ö6K ve MÖ satıcı

Ö5: Merhaba.

Ö6K: Hoş geldiniz.

Ö5: Hoş bulduk.

Ö6K: Nasıl yardımcı olabilirim?

Ö5: Ben eşimle çizme almak istiyorum. Çizme var mı?

Ö6K: Evet var, hangi rengi tercih edersiniz?

Ö5: İıı siyah... Siyah rengi.

Ö6K: Var. Hangi numara giyiyorsun?

Ö5: 39 var?

Ö6K: Var.

Ö5: Ne model var?

Ö6K: Çizme var.

Araştırmacı: Model, model... Çeşit.

Ö6K: Uzun var, kısa var. Hangi istiyorsun?

Ö5: Bir kısa.

Ö6K: Tamam, buyurun.

Ö5: Bir tane gozel. Ne kadar?

Ö6K: 150.

Ö5: 150, pahalı. Çok pahalı.

Ö6K: Ama çok orijinal.

Ö5: Ama ben öğrenciyim.

Ö6K: Tamam, öğrenciler için indirim var. İndirimden sonra 100 TL

Ö5: 100 TL... İıı... İki tane ne kadar?

Ö6K: İki tane 150 TL. Çok ucuz, marka orijinal. Başka yerde yok.

Ö5: İki tane, çok iyi.

Ö6K: Nasıl ödüyorsun, nakit mi kredi kartı mı?

Ö5: Nakit, nakit.

Araştırmacı: Tamam, çok güzel.

Diyalogda Ö5 ve Ö6K'nın kendilerine verilen role oldukça uygun diyaloglar kurdukları görülmektedir. Ö5 oldukça iyi bir indirim oranıyla karşılaştığı için diğer satıcıyla pazarlık yapma riskini göze almamıştır. Ö5'in kuralı anladığını ve bunu bilinçli bir şekilde yaptığını "İki tane, çok iyi." cümlesinden anlamak mümkündür. Yine satıcı görevindeki Ö6'nın kurduğu "Çok ucuz, marka orijinal. Başka yerde yok." cümleleri de dilin doğal bir iletişim kuracak şekilde kullanıldığının göstergesidir.

Ö7 Satıcı, Ö6K Müşteri

Ö7: Merhaba.

Ö6K: Merhaba.

Ö7: Çizme istiyorum, var mı?

Ö6K: Evet, var. Hangi tercih ediyorsun?

Ö7: Siyah istiyorum. Beden 39 var mı?

Ö6K: Evet, var.

Ö7: Fiyat ne kadar?

Ö6K: 150 lira

Ö7: İndirim yok mu? İkram yok mu?

Ö6K: İndirim var. İndirimden sonra fiyat 100 lira.

Ö7: Bir tane 100 lira. İki tane aldım ne kadar?

Ö6K: İki tane 150 lira.

Ö9: (Oturduğu yerden seslenerek) Üç tane al.

Ö7: 150...

Ö6K: Ama çok orijinal.

Ö7: 130 olmaz mı?

Ö6: Maalesef, zarar ediyorum.

Ö7: İndirim yok yani.

Ö6K: Böyle.

Ö7: Tamam, aldım.

Araştırmacı: Aldın sen de. MÖ sana kimse sormadı. Ne yapalım ticaret böyle bir şey.

MÖ: Kazançsız.

Diyalogda Ö7’de sadece Ö6K ile pazarlık yapmıştır. Aslında önce MÖ’nün fiyatını sorması gerekmektedir. Bu nedenle MÖ konuşma fırsatı bulamamıştır. Ö7’nin Ö6K ile yaptığı pazarlıkta Ö5’in çok iyi dediği fiyatın üzerine “130 olmaz mı?” demesi oldukça iyi bir adım olmuştur. Yine karşılığında Ö6K’nın “Maalesef, zarar ediyorum.” cümlesi de öğrencilerin gerçek iletişim ortamını yansıttıklarını göstermektedir.

Ö1 ve Ö11 satıcı, Ö3K ve Ö14 Müşteri

Ö3K: Pantolon burda var mı?

Ö1: Var.

Ö3K: Ben beyaz istiyorum. Beyaz pantolon var mı?

Ö1: Var.

Ö3K: (Arapça, Ö1'in sadece var demesinden ve soru sormamasından şikayet ediyor.)

Medium (Midyum) giyiyorum bakabilir miyim?

Ö1: (Elini yumruk şekilde öne doğru uzatıyor.) (Gülüşmeler).

Araştırmacı: (Gülerek) Ö1, sen ticaret yapma

Ö3K: Tamam fiyat kaç?

Ö1: (Biraz güldükten sonra) Bu 75.

Ö3K: Gülüyor.

Ö1: Bi dakika. 3 tane 2 tane fiyatı. Yani 150.

Ö3K: Tamam alıyorum.

Ö1: (Kolunu pazu gösterir gibi yaparak kazandığına seviniyor)

Bu diyalogda Ö1'in verdiği cevaplar ve konuşma esnasındaki vurgu ve tavırları herkesi güldürmüştür. Bu nedenle kurulan diyalog çok kısa olmuştur. Ö3K da diyaloga bir selamlaşma ifadesi ile değil direk soru sorarak başlamıştır. Bu durum iki öğrencinin de bağlama yeteri kadar özen göstermediklerini düşündürmüştür.

Ö11 satıcı, Ö14müşteri

Ö11: Hoş bul... (Gülüşmeler) Hoş geldin.

Ö14: Siyah pantolon almak istiyorum da...

Ö11: Tabi, var. Çok modeller var, buyurun.

Ö14: Bedeni XL olsun.

Ö11: XL var, buyurun. Hangi... hangi beden giyoryorsun?

Ö14: (Şaşkın bir şekilde araştırmacıya bakıyor.)

Ö11: (Hatasını anlayarak) XL de mi? İııı tabi var, buyrun beyefendi.

Ö14: Fiyat ne kadar?

Ö11: Fiyat 75 TL.

Ö14: Uygun, alabilirm ben.

Ö11: Kaç tane istiyorsun?

Ö14: Bir tane istiyorum.

Ö11: Bir tane, buyurun. Deneme yapabilirsin.

Ö14: Yok, gerek yok.

Araştırmacı: Direk aldı. Pazarlık yok. 75 TL uygun. Tamam, güzel.

Ö11, Türkçesi sınıf düzeyine göre oldukça iyi olan bir öğrencidir. Ancak diyaloga “*Hoş geldiniz.*” yerine “*Hoş bulduk.*” diyerek başlaması ve beden hakkında konuştuğundan sonra tekrar “*Hangi beden giyiorsun?*” diye sorması onun bu hataları heyecanlandığı için yaptığını düşündürmektedir..

Ö17 ve Misafir öğrenci (MÖ)

MÖ: Buyurun,beyefendi.

Ö17: Buyurun, hoş geldin.

MÖ: Hoş bulduk. (Hata yaptıklarını fark edip Arapça açıklıyor.) Ben hoş geldin.

Ö17: Hoş bulduk. Mont istiyorum.

MÖ: Mont ister misin? Tamam. Hangi beden ister misin?

Araştırmacı: İstiyorsun?

MÖ: İstiyorsun

Ö17: M.

MÖ: Tamam, M... Tamam M var. Hangi renk ister.. istiyor musun?

Ö17: Evet, evet ne kadar?

MÖ: Hangi renk?

Ö17: Evet, ne kadar?

Araştırmacı: Renk... renk...

Ö17: Aaaa. Kırmızı

MÖ: Kırmızı istiyor musun? Evet, var.

Ö17: Ne kadar?

MÖ: Tamam, 125 TL.

Ö17: Oooo çok... (kağıda bakar) çok pahalı.

MÖ: Bir indirim var. Tamam, sen 100 TL aldın.

Ö17: Problem yok.

MÖ: Tamam, kaç tane ister misin... istiyor musun?

Ö17: Bir tane.

MÖ: Tamam, hadi, buyurun.

Bu diyalogda araştırmacının MÖ'nün gramer hatasına yaptığı yanlış müdahale dikkat çekmektedir. MÖ “*Hangi beden ister misin?*” diyerek hem soru anlamı katan “*hangi*” kelimesini hem de “*mi*” soru edatını beraber kullanmıştır. Araştırmacı bu duruma diyalog

devam ederken kısa bir müdahalede bulunmuştur. Ancak açıklama yapmak yerine MÖ'nün kurduğu soru cümlesinin sadece yüklem kısmını “istiyorsun” diye düzeltmiştir. Bu durum öğrencinin diyalogun devamında “*Hangi reng ister.. istiyor musun?*” ve “*Tamam, kaç tane ister misin... istiyor musun?*” şeklinde cümleler kurmasına neden olmuştur. Öğrenci hatasının kip ekinden kaynaklandığını düşünerek düzeltmeler yapmıştır ancak asıl problem anlatılmadığı için cümlelerindeki hatayı fark edememiştir. Etkinlik esnasında bu durumu fark edemeyen araştırmacı, etkinlik sonrasında da öğrenciye herhangi bir geri bildirimde bulunmamıştır.

Araştırmacının diğer diyaloglara da zaman zaman öğrencilere müdahale ettiği görülmektedir. Bu müdahalelerin geneli açıklama yapmak ya da öğrencilerin takıldıkları noktalarda yardımcı olmak amacıyla yapılan yerinde müdahalelerdir. Fakat bu müdahalesi öğrencinin hatasını düzeltmemiş aksine öğrencinin yeni bir hata yapmasına neden olmuştur. Dersi işlerken bu durumu fark etmeyen araştırmacı video kayıtlarını incelediğinde durumu fark etmiş ve günlüğüne şunları aktarmıştır.

“Bugünkü dersin video kayıtlarını izlerken misafir öğrencilerden birine yaptığım yanlış müdahaleyi fark ettim. Ders esnasında bir grup tahtada bir şeyler canlandırırken diğer öğrenciler zaman zaman kendi arasında konuşuyor, bazen de kendi diyaloglarına hazırlık yapıyorlar. Bir yandan tahtadaki öğrencilerin konuşmasına odaklanmak, bir yandan sınıftaki diğer öğrencilerin susmasını ve dikkatlerini tahtaya vermesini sağlamak beni gerçekten yoruyor. Çoğu zaman da ders esnasında fark etmiyorum ama videoları izlerken öğrenciler cümlelerini bitirmeden müdahale edip öğrencinin kafasını karıştırdığım oluyor. Böyle yapmamam gerektiğinin farkındayım. İletişimsel yaklaşımda öğrencilerin hataları anında düzeltilmez. Not alınıp etkileşim bittikten sonra düzeltilir. En iyisi bir dahaki sefere yanıma bir kâğıt kalem alayım ve araya girmeden öğrencilerin birbirlerini anlamalarına hatta birbirlerinin yanlışlarını düzeltmelerine izin vereyim.” (Araştırmacı günlüğü 14 Mart 2017)

Gerçek iletişim ortamlarında insanlar iletişim hataları yaparlar. Bazen yanlış bir telaffuzdan bazen yanlış bir kelime kullanımından bazen de sosyal bağlamın bilinmemesinden dolayı bir dili yeni öğrenen bireyler, bu tür durumlarla oldukça sık karşılaşabilirler. İletişimsel yaklaşımda yer alan rol yapma etkinliklerinin ana

katkılarından biri de bu tür iletişim hatalarına karşı öğrencilerin kendi başa çıkma stratejilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktır. Ancak öğretmenin sürekli müdahaleci tutumu öğrencilerin bu becerisinin gelişmesine ket vurabilir.

Etkinliklerin video kayıtları sayesinde kendi öğretim faaliyetlerine yansıtıcı bakış açısıyla yaklaşabilen araştırmacı, not alma tekniğini işe koşarak bu durumu düzeltmeyi planlamıştır.

4.1.10. “Kendisini, Ailesini ve Aile Bireylerini Ayrıntılı Bir Biçimde Betimler.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanım için bireysel sunum etkinliği tercih edilmiştir. Etkinlikten birkaç gün önceki derste araştırmacı kendi ailesinin fotoğraflarından oluşan bir power point sunusu hazırlamıştır. Hazırladığı sunumu da kullanarak öğrencilerin bulunduğu seviyeye uygun cümlelerle kendi ailesini tanıtmış ve öğrencileri ödevlendirmiştir. Sınıf mevcudu az olduğu için her öğrencilerden tek tek tahtaya çıkararak sunum yapmasını istemiştir. Bazı öğrenciler ailesinin fotoğraflarını kullanmak istemediğinden bazıları da gerçekten yanında fotoğraf olmadığından sunum hazırlamak istememiştir. Araştırmacı bu öğrencilerin fotoğraf kullanmadan konuşmasını teşvik etmiştir.

Sunumlar sıkıcı bir hâl almasın diye öğrenciler gün içinde iki grup şeklinde sunum yapmışlardır. Sabah derslerinde 8 kişi, öğleden sonraki derslerde 9 kişi şeklinde ayarlanmıştır. Etkinliğe giriş kısmı bir önceki ders öğrenciler ödevlendirilirken yapıldığı için herhangi bir ön açıklama yapılmamıştır. Öğrenciler gönüllülerden başlayarak sırasıyla sunumlarını yapmışlardır.

Öğrencilerin aileleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler yer aldığı için öğrencilerin yaptığı konuşmalar birebir aktarılmayacaktır. Öğrencilerin sunumları sırasında sürekli tekrarladığı dilsel hatalar ile bunların düzeltilmesiyle ilgili bölümler ve sınıf içi etkileşimler aktarılacaktır. 02 Şubat 2018 tarihinde gerçekleştirilen etkinlikte ilk sunum yapan öğrenci Ö9 olmuştur. Onun konuşmasından bazı kesitler aşağıdadır.

Ö9: “(...)O yeşil gözleri ve beyaz tenli. (...) Baraber yemek yiyorduk. (...) Baraber konuşacaktık. (...) O kısa ve zayıf. Siyah gözleri ve esmer tenli. (...) Biz meselan bizde bir sıkıntı oldu. (...) Sakin bir adamdı yani bize çok seviyor, seviyorken (...) Babam

Suriye’de market vardı. Ama şimdi büyük yaş oldu o yüzden evde kalıyor. (...) Babam çok şik bir adam. (...) Buna rağmen ona seviyorum. (...) Annem biraz orta boylu, biraz şişman. (...) Annem çok sivcen. (...) Anem bize çok siver. Annemi güzel bir yemek pişiriyor. (...) O okul çok seviyor. (...)Kardeşim, yüzme yüzer. Şik bir gönç, O moda çok sever. Binim ailem en kıymetli.”

Ö9, tahtaya çıkan ilk öğrenci olduğu için çok heyecanlanmıştır. Sesinin titrediğini söylemek mümkündür. Genel olarak anlamlı cümleler kurabilmiştir. Ö9, bu kazanıma hazırlık olması amacıyla yapılan “O Nasıl Biri?” etkinliğinde öğrenilen kişilerin fiziksel özelliklerini betimlemeyi konuşmasına katabilmiştir. Aile bireylerini tanıtırken önce onların fiziksel özelliklerini anlatmış ardından kişilik özelliklerinden bahsetmiştir. Ancak Ö9’un konuşmasının yukarıda aktarılan bölümüne bakıldığında onun oldukça fazla gamer ve teleffuz hatası yaptığı görülmektedir.

Öncelikle öğrencilerin A2 seviyesinde en sık yaptığı hâl eki hataları Ö9’un konuşmasında da göze çarpmaktadır. “*Bize çok seviyor.*”, “*Buna rağmen ona seviyorum.*”, “*Annem bize çok siver.*”, “*O moda çok sever.*” gibi ifadeler incelendiğinde Ö9’un “sev-” fiilini belirtme hâl eki ile değil yönelme hâl ekiyle kullandığını ve bunu sistematik olarak tekrarladığını söylemek mümkündür. “*Babam Suriye’de market vardı.*” ifadesinde ise derslerde işlenmiş olmasına rağmen Ö9’un isim tamlaması eklerini kullanmadığı görülmektedir. Ö9’un sistematik olarak yaptığı bir diğer gramer hatası ise yanlış ek kullanımınıdır. “*O yeşil gözleri ve beyaz tenli*” ve “*Siyah gözleri ve esmer tenli*” ifadelerinde “*gözlü*” kelimesi yerine “*gözleri*” diyerek yanlış bir ek kullanmıştır.

Ö9 gramer hatalarının yanısıra telaffuz hataları da yapmıştır. Örneğin “*beraber*” yerine “*baraber*”, “*mesela*” yerine “*meselan*”, “*şık*” yerine “*şik*”, “*genç*” yerine “*gönç*”, “*benim*” yerine “*binim*”, “*sevecen*” yerine “*sivcen*” ifadeleri Ö9’un telaffuz hatalarıdır. Ö9’un telaffuz hatalarının heyecandan kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu konuşmada dikkat çeken bir diğer unsur ise Ö9’un bilmediği bir kelime olan “yaşlan-“ ifadesi yerine ürettiği “büyük yaş oldu“ ifadesidir. Bu durum öğrencinin bilmediği bir kelime yerine bildiği kelimeleri kullanarak anlatma stratejisine başvurduğunu göstermektedir.

Araştırmacı, Ö9 sunumunu bitirdikten sonra onun konuşmasını kısaca değerlendirmiş ve yaptığı hâl eki ve telaffuz hatalarından birkaçını söylemiştir. Sonra Ö9'un konuşmasında birkaç kez kullandığı “şık” kelimesini diğer öğrencilerin bilmediğini düşünerek kelimenin anlamını sınıfa sormuştur. Tahmin ettiği gibi kelimenin anlamını bilen sadece bir öğrenci çıkmıştır. Araştırmacı “şık” kelimesinin güzel giyinen, modayı takip eden insanlara söylendiğini belirtmiştir. Sonrasında Ö3K, sunum yapmak üzere tahtaya çıkmıştır.

Ö3K: “Merhaba arkadaşlar size ailemi tanıtayım (...) Annem ne şişman ne de zayıf (...) Annem ustalık bir şekilde yemek yapar. Bu sadece benim fikrim değil her insan tanıdığım öyle diyorlar. Onun sayesinde hepimiz yemek seviyoruz (...) Beni her zaman yardım eder (...) Ders çalışmadan nefret ediyor buna rağmen yüksek not alıyor (...) Çoğu zaman yağ çekiyor. Sen güzel ablam seni çok seviyorum diyor.”

Ö3K'nın da konuşurken oldukça heyecanlı olduğunu ve sesinin titrediğini söylemek mümkündür. Bu nedenle konuşmasını hızlı bir şekilde tamamlamıştır. Hızlı konuştuğu ve derste henüz öğrenilmemiş özgün ifadeler kullandığı için muhtemelen sınıftaki birçok kişi onun bütün cümlelerini anlayamamıştır. Ancak oldukça anlamlı ve akıcı bir konuşma yapmıştır. Ö3K'nın konuşma amacını belirterek sunuma başlaması güzel bir seçimdir. Araştırmacı bunun için özel bir uyarıda bulunmamasına rağmen Ö3K, kendiliğinden bu ifadeyi kullanmayı tercih etmiştir. “*Annem ustalık bir şekilde yemek yapar. Bu sadece benim fikrim değil her insan tanıdığım öyle diyorlar. Onun sayesinde hepimiz yemek seviyoruz.*” ifadesi söz dizimi açısından bazı hatalar içerse de öğrencinin özgün dil becerisini ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Yine öğrencinin “*Çoğu zaman yağ çekiyor. Sen güzel ablam seni çok seviyorum diyor.*” cümlesinde “yağ çekmek” deyimini anlamına uygun kullanması ve deyimini kullandıktan sonra deyim anlamını açıklayacak şekilde örnek vermesi dilin özgün kullanımına bir başka örnek teşkil etmektedir.

Ö3K da birçok öğrenci gibi ek kullanımında hatalar yapmıştır. “Yardım et-” fiilini yöneltme hal eki yerine belirtme hal ekiyle, nefret etmek fiilini “-mak” isim fiil eki yerine “-ma” isim fiil ekiyle kullanmıştır. Bunlar dışında herhangi bir hata yapmamıştır.

Ö14: “Selamün aleyküm arkadaşlar. Ben ailemi tanıtıyorum (...) Babaannem beni çok seviyorum.”

Ö14 konuşmasında “*Babaannem beni çok seviyorum.*” ifadesindeki kişi ekinin yanlış kullanımını dışında herhangi bir dilsel hata yapmamıştır. Bu nedenle onun konuşmasından fazlaca bir alıntı yapılmamıştır. O da Ö3K gibi sunumuna uygun bir giriş cümlesi ile başlamıştır. Ancak Ö14 konuşmasını bitirdiğinde sınıftan bir öğrenci onun ablasının adını ve yaşadığı yeri sormuştur. Ö14 cevap vermemiştir. Buna benzer başka bir durumda ilk etkinlikte Ö12 ile yaşanmıştır. Ö12 ilk etkinlikteki kamera çekiminde yüzünü gizlemiştir. Bu durumda Ö14’ün Uygur Türkü olmasının etkisi vardır. Uygur Türkü öğrenciler ülkesindeki baskılardan dolayı kişisel bilgilerini vermekte oldukça hassas davranmaktadırlar. (bkz. BÖLÜM 4.1)

Ö8: “Merhaba arkadaşlar, bugün ailemi tanıtacağım. Bugün zaten ben bir slayt hazırlayacaktım ama maalesef bir şey sizlere itiraf ederim. Ö8 hem tembellik ediyor hem de bilgisayarında çok fazla fotoğraf var. Bu sebeple tembellik yaptım. Benim ailem 10 kişiden oluşturur. Babam pilot. (...) Onun mesleği ev hanımı. Annem uzun boylu va gözlerini ela. (...) (Ö8’in konuşması sırasında sürekli araştırmacıya bakması Ö9’u rahatsız etti. Ö9 “Bize anlat.” diyerek Ö8’i uyardı. Ö8 ise öğrencilere bakmadan konuşunca daha rahat ettiğini söyledi.) Kız kardeşim hem zeki hem gücün hayali çoktur. Bu sayede kız kardeşim ressam birkaç sergi katladı. Portre kişiler çiziyor. (Burada araştırmacı hayal gücü ve portre hakkında dinleyen öğrencilere açıklama yapıyor.) (...) Savaş dolayı biraz gecikti. (...) Okula sevmiyor yani. (...) Onun dokuz ay önce doğdu.”

Ö8, Türkçe seviyesi oldukça iyi olan hatta ilk etkinliklerde Türkçe’den Arapça’ya çeviri yapan bir öğrenci olmasına rağmen sunumunda diğer öğrencilerle benzer dilbilgisel hatalar yapmıştır. Ö8’in sunumu bittikten sonra araştırmacı, dinleyen öğrencilerin dikkatlerini toplamak için Ö8’in ailesiyle ilgili sorular sormuştur. Çünkü Ö8, ailesi kalabalık olduğu için uzun bir sunum yapmıştır. Sunumunda diğer öğrencilerin anlamakta zorlanacağı ifadeler kullanmıştır. Ayrıca Ö8, sesletim hataları yapmış boşlukları sürekli “ıııı” sesi ile doldurmuş, cümle geçişlerinde sürekli “ve” bağlacını kullanmış bunu da “va” şeklinde telaffuz etmiştir. Ö8’in konuşmasında kelimeler dışındaki sesler oldukça fazla olduğu için sanki gürültülü bir ortamdan konuşuyormuş gibi rahatsız edici bir durum

oluşmuştur. Bu durum Ö8'in genel konuşma özellikleri ile ilgilidir. Daha önceki etkinliklerde hiçbir öğrenci bu denli uzun konuşma fırsatı bulamadığı için bu tip kişisel sesletim bozukluklarının fark edilmesi mümkün olmamıştır. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin dilsel durumları çok daha net bir şekilde görülebilmektedir.

Ö13: “Benim bir oğul kardeşim bir kız kardeşim var. (...) Küçük arkadaşım hepsi ilkokula gidiyor. (...) Babam olsa o tüccar. (...) Anneannem olsa o 65 yaşında yaşlı bir kadın. (...) Demem olsa 18 yıl önce vafat etti.”

Ö13 sınıftaki en heyecanlı öğrenciydi. Bu nedenle ilk sunumunu yarıda kesti ve kendini rahat hissettiği bir anda tekrar sunum yaptı. Ö13'ün sistematik olarak tekrarladığı hata ise sürekli “olsa” kelimesini kullanmaktı. Ö13'ün sunumu bittiğinde araştırmacı bu konuyla ilgili şunları söylemiştir:

Araştırmacı: Sen konuşmanda “olsa”yı çok kullandın. Mesela “Babam olsa tüccar, annem olsa...” dedin. Bu ne demek Uygurca bir anlamı mı var?

Ö13: Evet biz kullanıyoruz.

Araştırmacı: Türkçede o şekilde kullanmıyoruz. “Babam olsa tüccar.” dedin sen. “Babam tüccar.” diyoruz “olsa” söylemiyoruz.

Ö11: Hocam “Babam ise...”

Araştırmacı: Hımmm “Babam ise...” olur. Çok güzel Ö11 ben bunu hiç düşünmemiştim.

Araştırmacı Ö13'ün olsa kelimesini gereksiz yere kullandığını düşünürken Ö11, Ö3'ün kullanım şeklinden yola çıkarak “olsa” kelimesini “ise” anlamında kullandığını fark etmiştir. Gerçekten de “ise” diye düşünüldüğünde Ö13'ün cümleleri anlamlı olmaktadır.

Ö6K: “Annemin ev hanımı. O uzun boylu, orta kilolu. Annem genç. O her zaman dayet yapıyor. O çok cevecen. (...) O çok çalışkan.”

Ö6K, oldukça akıcı ve anlaşılır bir sunum yapmıştır. Ö6K'nın sunumunda hatalı kurduğu cümleler yukarıda aktarılmıştır. Ö6K da Ö9 gibi “sevecen” kelimesini yanlış telaffuz etmiştir. Ayrıca “diyet” kelimesini İngilizce olarak seslendirmiş ve çalışkan kelimesini “çalışkan” şeklinde söylemiştir. Tamlayan ekini gereksiz kullanmak dışında herhangi bir

gramer hatası yapmamıştır. Ayrıca Ö6K, sunum hazırlayan ve ailesinin fotoğraflarını gösteren ilk öğrencidir. Bu nedenle aile bireylerinin özelliklerini söylerken anlattıklarının dinleyiciler tarafından takip edilip anlaşılması kolay olmuştur.

Ö11: “ (...) Benim 8 kardeşlerim var. Onun adılar (...) Ben 8 yıldan beri evlendim. (...) Onların hakkında bahsedeceğim. En ilk eşim (...) Merye 7 yıl yaşında. O uzun boylu ve zayıf. Onun düz ve sarışın saçlı. (...) Bera 5 buçuk yıl yaşında. O sürekli oynuyor ve eğleniyor. (...) O dört yıl yaşında. (...) O çok hareketli ve kahraman. Ben onun kardeşlere tercih etmem ama onun kardeşleri ve onun annesi, ondan onu... Şey Ö8 nerdesin? (Ö11 Arapça bir kelime söylüyor. Ö8, kıskançlık yapmak, kıskanıyor. Şeklinde cevap veriyor.)”

Ö5: Kim çocuğu çok seviyor?

Ö11: Ben kimseyi kimseye tercih etmem. Ama en küçük çocukla çok oynuyorum. Onun kardeşleri öyle sanıyorlar ben onu tercih ediyorum ama öyle değil yani. Her baba zaten onun çocukları hepsi aynı seviyor.

Araştırmacı: Ö5, sana sorarız sen kimi çok seviyorsun, sende de çocuk var.

Ö11: Ben bir şey söyleyeceğim. Onun annesi en çok seviyorum. (Gülüşmeler)

Araştırmacı: İşte bu harika.

Ö9: Bir sorum var hangisi en sinirli?

Ö11: Muhanned sinirli değil herhalde o komik. Ama meselen ben onu bağırımdısa o hemen oyuncu yapıyor. Yani...

Araştırmacı: Siniri yok ediyor.

Ö11: Şey, ağlıyor ama gerçekten değil yani. Öyle oyuncu gibi

Araştırmacı: Rol yapıyor.

Ö11: Ne?

Araştırmacı: Rol yapıyor.

Ö11: Rol yapıyor, evet.

Araştırmacı: Ben sana bir şey söyleyecektim. Sende tek bir hata var. Ö12 hep söyledi. Neydi hata Ö12?

Ö12: 3 yıl yaşında

Araştırmacı: 3yıl yaşında, 7 yıl yaşında...

Ö11: 3 yaşında yıl?

Araştırmacı: Sen hep yıl yaşında dedin.

Ö11: Ney doğru?

Araştırmacı: Doğrusu sadece yaşında, yıl yok.

Ö11: Aaaa!

Araştırmacı: Ben 30 yaşındayım. 30 yıl yaşındayım yok.

Ö11: Tamam.

Araştırmacı: Onun haricinde aile çok güzel maşallah. Allah uzun sağlıklı mutlu ömür versin. Allah çocuklarını sana bağışlasın.

Ö11: Teşekkür ederim. Sen de inşallah 5 çocuk olacak. (Gülüşmeler)

Ö11'in sunumu şimdiye kadar yapılan sunumlar arasında en dikkat çeken sunum olmuştur. Oldukça anlaşılır ve akıcı olması dinleyen öğrencilerin de ilgisini çekmiştir. Diğer sunumlarda soru sorulmamış olmasına rağmen Ö11'in sunumundan sonra oldukça doğal bir iletişim ortamı oluşmuş ve kısıtlı dilsel bilgiye rağmen espirili diyaloglar kurulabilmiştir.

Ö15K: “(...)Babam mühendis. Etmekli. (...) Annem biraz şişman kilo. (...) Benim anneannem ve babaannem 25 vefat ettim. (...) Benim arkadaşım şimdi. Benim 5 kardeşim bir kız kardeşim. Adı Neyruz. O uzun boylu, orta kilo, evliyim. (...) Bilal ve Ahmet elektirik mühendis. (...) Bilal Mısır’da yaşında. (...) Muhammed şimdi otur Kayseri. (...) Benim evliyim. Eşim adı Salih. (...) O alışveriş modaya çok sever. (...) Muhammed kalemler, boyalar çok sever. (...) O beni çok seviyorum.”

Ö15K Türkçeyi hiç bilmeden kursa başlayan bir öğrencidir. Zaman zaman da devamsızlık yapmıştır. Bu nedenle sunumu oldukça zayıftır. Ö15K genel olarak oldukça yavaş ve akıcı olmayan bir sunum gerçekleştirmiştir. Cümleler arasında bağlantı ifadeleri kullanmamıştır. Birbirinden bağımsız cümleleri madde madde okuyormuş gibi bir sunum yapmıştır. Ö15K'nın en belirgin gramer hatası fiillere uygun kişi eklerini getirmemesi olmuştur. Onun bu hatası Ö11'in de dikkatini çekmiştir ve sunumu bitince Ö11 “*Ö16K her şey yani kendine söylüyor. Mesela onun kız kardeşi hakkına konuşacak kendi konuşuyor.*” diyerek bu durumu açıklamaya çalışmıştır.

Bireysel sunumlarda dinleyici durumundaki öğrenciler tahtada sunum yapan öğrencilerin hatalarını fark edince yerlerinden mırıldanarak düzeltmektedirler. Örneğin, Ö11'in sunumu boyunca Ö12 tekrarlanan hatayı fark etmiş, sunumu engellemeyecek düzeyde yerinden mırıldanmıştır. Ö15K'nın sunumunda ise hataların çoğuna öğrenciler anında

müdahale etmiştir. Hatta sunum sonunda araştırmacının açıklama yapmasına gerek kalmadan öğrenciler Arapça olarak Ö15K'nın hatalarını dile getirmişlerdir.

Ö1: “Onların hepsi (Büyük anne ve babalarından bahsediyor) ben çok seviyorum buna rağmen vefat ettiler. (Gülüşmeler) Mustafa –canım benim- babam. (...) O kuaför mesleği. Üçümüz makine mühendislik okuyoruz. Bilemiyorum neden. (Gülüşmeler) Evet bu kadar. Onun aile çok ozledim ve seviyorum.

Ö1'in sunumu oldukça farklı bir sunum olmuştur. Ö1 de çok yavaş konuşmuş ve cümleler arasında uzun sessizlikler bırakmıştır. Ancak Ö1'in kendine güvenen tavırları ve cümleler arasına kattığı ufak esprileri sayesinde başarılı bir sunum yaptığını söylemek mümkündür. Ö1'in Türkçesi zayıf değildir kişisel olarak böyle bir konuşma üslubuna sahiptir. Ö1 de diğer öğrenciler gibi hal ekleri, kişi ekleri ve zamirlerinde birkaç hata yapmıştır.

Ö16: “Benim aile 7 kişi: babam ve annem, ben, 3 erkek kardeşim, bir kız kardeşim. Şimdi canım babam. O adı Hasan.(...) Annem arkadaşım gibi bana yakın. Çok güzel bir adam. (Ö11 müdahale ediyor: Adam değil kadın.)”

Ö16 da yavaş konuşarak bir sunum yapmıştır ve cümleler arasında normalden daha uzun sessizlikler olmuştur. Bu durum konuşmanın akıcılığını etkilemiştir. Özellikle sunumun ortalarına geldiğinde dinleyen öğrencilerden bazıları cümleleri tamamlama eğilimine girmişlerdir. Yukarıda Ö11'in yaptığı bir müdahale görülmektedir. Ö16 annesi hakkında “*Çok güzel bir adam.*” dediğinde Ö11 “*Adam değil kadın.*” şeklinde düzeltmede bulunmuştur. Ö16'nın sunumu akıcı olmamasına rağmen dil bilgisel açıdan doğru ve anlamlı cümlelerin yer aldığı bir sunumdur.

Ö5: “Merhaba arkadaşlar, aslında bir insan bir aile ama benim iki ailem var. Hem Suriye'de hem ERSEM'de. ERSEM iyi bir yer. Benim dört çocuk var. Bir erkek, 3 kız.(...) Şimdi babam imikli. Şimdi babam yatmış yaşında. (...) Annem üç yıl önce vefat etti. (...) Annemin çok seviyorum. (...) Huda okula gidiyorum. (Ö11 gidiyor şeklinde düzeltiyor.) Kısa ve siyah saçlı. Onun kahverengi gözleri.(...) O okulu sevmiyor. (...) Her mekan Hatice var, problem var.”

Ö5 Türkçeyi hiç bilmeden kursa başlayan öğrencilerden biridir. Ö5 özenli bir sunum hazırlamıştır. Hem ailesinin resimlerini göstermiş hem de temel bilgileri kısa kısa

resimlerin yanına yazmıştır. Ö5 kendinden önce sunum yapan birçok öğrenciye göre oldukça akıcı bir sunum gerçekleştirmiştir. Ö5'in "e" sesini "i" şeklinde seslendirmesi sistematik olarak birçok kelimedede yaptığı bir telaffuz hatasıdır. Bunun dışında fiillere yanlış şahıs eklerini getirmek, tamlayan ekini yanlış kullanmak gibi hemen hemen bütün öğrencilerin yaptığı gramer hataların yapmıştır. A2 seviyesi için öğrenmediği bir kalıp ifade olan "*Nerede varsa orada var.*" ifadesi yerine kısıtlı dilsel bilgisini kullanarak "*Her mekan Haice var, problem var.*" cümlesini söylemesi onun dili özgün ve yaratıcı şekilde kullanmasına bir örnek teşkil etmektedir.

Ö7: "Benim ailem çok büyük on kardaşlarım var. Ben anne iki yıl önce vefat etti. Baba 18 yıl önce vefat etti. (...) Abdullah 42 yaşıyor. (...) Muhammed Ezmir'de yaşıyor. O da evli, 39 yaşıyor. (...) Ben, Mahmut ve Zekeriya beraber yaşıyor. Zekeriya beyaz renk tenli, benim daha uzun, gözlerim kohverengi. Saçlarım tam siyah. O çok komikli. Her şeyi baraber yaparız."

Ö7 kursa gelmeden önce uzun bir süre Türkiye'de yaşamıştır. Bu nedenle onun sesletiminde yerel ağız özelliklerini görmek mümkündür. Bu tür durumlar bir süre Türkiye'de yaşadıkdan sonra kursa gelmiş bütün öğrencilerde görülmektedir. Dışarıda belirli bir konuşma kalıbı edindikten sonra onların sesletim hatalarını düzeltmek kısıtlı kur süresinde oldukça zor olmaktadır. Ö7'nin en belirgin ve sistematik hatası "yaşında" kelimesi yerine "yaşıyor" kelimesini kullanmasıdır. Dinleyen öğrenciler araştırmacıya fırsat vermeden sunum sırasında Ö7'yi bu hatası konusunda uyarılmışlardır. Bunun dışında Ö7'nin iyelik ve kişi eklerini yanlış kullandığı göze çarpmaktadır. Heyecanlı olduğu için çok hızlı bir sunum yapmıştır.

Ö12: "Dedem şöpör. Benim ablamin doktur."

Ö12 Doğu Türkistanlı bir öğrencidir. Bu nedenle dil bilgisel hatası çok azdır. Ancak Ö12'nin genel konuşmasında ne söylediğini anlamak biraz zordur. Kelimeleri hızlıca ve kendi kendine söylüyormuş gibi kısık bir sesle söyleme alışkanlığı vardır. Ö12'nin yaptığı iki telaffuz hatası da dinleyen öğrenciler tarafından anında düzeltilmiştir.

Ö4K: "Merhaba arkadaşlar. Benim ailem tantıyım. Aylim 7 kişi var. Babam annem ve 5 çocuk var. (...) Ablam adı Ala. (...) Abim 28 yaşında bilgisayar mühendislik. O evli bir kız var."

Ö4K da hiç Türkçe bilmeden kursa başlayan ve genel olarak derslerde hiç söz almayan bir öğrencidir. Buna rağmen oldukça anlamlı ve akıcı bir sunum yapmıştır. Onun da genel olarak tamlama ve hâl eklerinde problemleri vardır. Bunun dışında başarılı bir sunum gerçekleştirmiştir.

Ö10: “Benim ailem biraz kalabalık. Babam annem ve 4 kardeşlerim var. Şimdi kardeşlerimi hakkında söyleyeceğim. En büyük kardeşim adı Mustafa.(...)”

Ö10 da daha önce Türkçe bilmeden kursa başlayan öğrencilerdendir. Ö10 için sunum yaptı demek biraz hatalı bir ifade olabilir. Çünkü önce elinde bir defterle tahtaya çıkmış ve evde yazdığı kompozisyonu okumaya başlamıştır. Okurken de zaman zaman konuşmasını keserek sınıfa Arapça bir şeyler sormuştur. Bu nedenle anlamsız bir durum meydana gelmiştir.

Araştırmacı onun söyledikleri bittiğinde bu etkinliğin onun için ne kadar önemli olduğunu açıklamıştır Ö10’dan kendini sınavda gibi düşünmesini rica etmiş ve “Bana aileni anlatır mısın?” sorusunu yönelterek onu tekrar konuşmaya teşvik etmiştir. Bu sırada eline defteri almamasını ve bilmediği kelimeleri Arapça sormamasını istemiştir. Ö10 ikinci konuşmasına kendine daha güvenen ve akıcı bir üslupla başlamıştır. Ancak konuşmanın ilerleyen bölümlerinde araştırmacının sorularla yönlendirmesine ihtiyaç duymuştur.

Ö10’un bu şekilde davranmasının temel nedeni ise hata yapmaktan korkmasıdır. Çünkü Ö10, konuşma boyunca sürekli bir şeyleri hatırlamaya çalışır gibi davranmıştır. İsteddiği kelime aklına gelmediğinde heyecanlanmış, yanlış söylemekten çekindiği için hemen arkadaşlarına sormuştur. Diğer arkadaşlarının yaptığı gibi bilmediği ya da emin olmadığı kelimeler yerine bildiği ifadeleri kullanma stratejisine hiç başvurmamıştır. Genel olarak Ö10 sunumu boyunca az sayıda cümle ürettiyse de bu cümlelerde hata yapmamıştır demek mümkündür. Ancak onun hata yapmama çabası iletişimsel yaklaşımın temel dinamiklerinden olan akıcılığın sağlanmasını engellemiştir.

Ö17: “O misleği mühendis. Annem kirk yaşında o hanım evi, ev hanım. Ben iki erkek kardeşim var. Babam annesi adı Meryem. Bir yıl önce vefatı. (Ö11 düzeltiyor vefat etti.)”

Ö17 oldukça akıcı ve anlaşılır bir sunum gerçekleştirmiştir. Gramer olarak isim tamlaması yapmakta zorlandığı göze çarpmaktadır. Bunun dışında yaptığı telaffuz hataları dinleyen öğrenciler tarafından anında düzeltilmiştir.

Bu etkinlik öğrencilerin gerçekleştirdiği ilk bireysel sunum etkinliğidir. Araştırmacı bu etkinlik sonrasında günlüğüne şunları not etmiştir:

“Bugün ilk defa bireysel sunum etkinliğini gerçekleştirdik. Öğrencilerin kişisel bilgilerini paylaştığı etkinlikler benim en sevdiğim etkinliklerdir. Çünkü o zamana kadar sadece Türkçe öğrenmek için orada bulunan ve tek sıfatı “öğrenci” olan kişiler birden bire bambaşka yüzleriyle, farklı derinlikleri olan insanlara dönüşüyorlar. Bugün de öyle oldu. Uygur Türkü öğrencilerin aylar hatta yıllarca aileleriyle telefonda bile görüşemediklerini, Suriyeli öğrencilerin bombalanan evlerini, ailelerinden şehit olanları, anne ve babası vefat etmiş öğrencilerimi, aile yapılarından iyi kötü maddi durumlarının ne olduğunu ve daha birçok şeyi öğrendim. Bu durum samimi sınıfkültürünün oluşmasına oldukça olumlu bir katkı sağladı. Artık hepimiz birbirimizi daha yakından tanıdığımız için bazı konularda daha hassas davranmaya özen göstereceğimize eminim.

Etkinliğin duygusal boyutunun yanı sıra daha önceki diyaloglarda öğrencilerin genelde anlamlı cümleler kurabilmelerine odaklanıyordum. Bağlamı yansıtan cümleler oluşturabilmeleri benim için yeterliydi. Bu nedenle onların gramer ve telaffuz hatalarına çok dikkat etmiyordum. Ancak bu etkinlik sayesinde öğrencilerin konuşma seviyelerini ve genel olarak tekrarlanan hataları daha iyi şekilde görme imkanı buldum.

Tahtaya çıkan öğrencilerin tamamının çok heyecanlandığını söyleyebilirim. Normal derslerde çok konuşmayı sessiz olan öğrenciler daha akıcı ve doğru cümleler kurarken, derslerde aktif olan öğrencilerin birçok telaffuz ve gramer hatası yapması beni oldukça şaşırtan bir durum oldu.” (Araştırmacı Günlüğü 02 Şubat 2018)

Araştırmacı günlüğünde bu etkinlikle ilgili üç noktaya değinmiştir. İlk olarak etkinliğin öğrencileri birbirine yakınlaştırıp iletişim için temel gereksinim olan güven ortamını sağlamasına vurgu yapmıştır. Bu samimiyetin gelecek etkinlikler için olumlu bir sınıf ortamı sağlayacağını düşündüğünü belirtmiştir.

Araştırmacının değindiği diğer bir konu ise öğrencilerin yaptığı dilsel hatalardır. Daha önceki etkinliklerde kendisinin öğrencilerin konuşmaları sırasında müdahale etmesinin

olumsuz etkilerini fark ettiğinden bahseden araştırmacı, bu etkinlikte öğrenciler sunumunu bitirene kadar onlara müdahale etmemeye özen göstermiştir. Araştırmacının bu şekilde davranması onun hataları daha net görmesini sağlamış ve sunum bittikten sonra daha faydalı geri bildirimler vermesine katkıda bulunmuştur.

Araştırmacının son olarak değindiği nokta ise derslerde aktif olmak ve dilsel hatalar arasındaki ters orantıdır. Araştırmacı derslerde aktif olduğu için Türkçesinin iyi olduğunu düşündüğü öğrencilerin birçok telaffuz ve gramer hatası yapmalarından duyduğu şaşkınlığı dile getirmiştir. Derslerde aktif olan öğrencilerin daha önce Türkçe bilgileri vardır ve bu öğrenciler kursa başlamadan önce o bilgi ile gerçek iletişim ortamlarında hayatlarını devam ettirmektedirler. Birçok dilsel hata yapmalarına rağmen genel olarak söyledikleri anlaşılabilir öğrencilere gerçek hayatta onların hatalarını düzelterek birilerinin olmaması gayet doğaldır. Herhangi bir geri bildirimle karşılaşmadan iletişim kurarak bu öğrenciler kendilerine daha fazla güvindikleri için derslerde sözle olarak daha aktif olmaktadır. Bu durumun aksine Türkçeyi kursta öğrenmeye başlayan öğrenciler hata yapmamak için daha büyük gayret göstermekte ve konuşmaları sırasında dilsel yapıları düşünmekte ve hata yaptıklarında daha çabuk fark edip düzeltmektedirler.

4.1.11. “Yiyecek/İçecek Siparişi Verir.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanıma yönelik görev temelli “Karnımız Acıktı” etkinliği (bkz. EK 16) tasarlanmıştır. Ders kitaplarında bir lokantada ya da kafede garsona yemek siparişi vermek konusunda diyalog örnekleri yer almaktadır. Bu yüzden araştırmacı bu kazanım için sınıfta canlandırma yapmayı işlevsel bulmamıştır. Ayrıca gerçek hayattaki bu durum yüz yüze bir iletişimi içerdiği için herhangi bir sözel ifade kullanılmadan sadece menüden işaret ederek de yemek siparişi vermek mümkündür. Bu nedenle araştırmacı hem işlevsel olması hem de sözel iletişimi sağlaması açısından telefon aracılığıyla sipariş vermek üzerine bir etkinlik tasarlamıştır.

Bu etkinlik için araştırmacı, birkaç gün öncesinden öğrencilerle öğle yemeğini birlikte yemek üzere anlaşmıştır. Sonrasında kampüsün içerisinde bulunan bir kantin ile görüşmüştür. Kantin görevlisinden paket servis yapabileceği yiyecek çeşitleri ve fiyatları hakkında bilgi almıştır. Görevliyi yabancı öğrencilerin onu telefonla arayıp sipariş

verecekleri konusunda bilgilendirmiştir. Kantin görevlisi araştırmacıyı oldukça sıcak karşılamış ve ona yardımcı olacağını söylemiştir.

Gerekli bütün hazırlıklar tamalandıktan sonra 06 şubat 2018 tarihinde etkinliğin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Dersin işlenişine yönelik ayrıntılar şoyledir:

Araştırmacı öncelikle lokantada yemek yemenin ucuz olmadığından ve bir ğrenci için her gün pahalı yemekler yemenin mümkün olmadığından bahsetmiştir. Ardından ğrencilerin Türkiye’de ucuza ve kolayca bulabilecekleri yiyeceklerin neler olduğunu sorarak derserse giriş yapmıştır. Öğrencilerin söylediklerinden de yola çıkararak dürüm, kıymalı, çiğ köfte, köfte-ekmek, lahmacun, hamburger, tost, ekmek arısı tavuk/et şiş, ekmek arısı Adana kebab, balık-ekmek ve gzlemeden bahsetmiş, çeşitlerini anlatmıştır. Pide, lavaş ve somun ekmek arasındaki farklardan bahsetmiş ve fotoğraflar göstererek öğrencilerin yeterince bilgilenesini sağlamıştır.

Araştırmacı, daha sonra sınıfı 6 gruba ayırmıştır. Her grup için telefonla sipariş verecek bir ğrenci seçmiştir. Telefonla konuşacak öğrencileri daha önce hiç Türkçe bilmeyenlerden seçmeye zen göstermiştir. Bir ğrenci gruptaki diğer öğrenciler adına da sipariş verecektir. Eğer ğrenci doğru sipariş vermeyi başarırsa herkes öğlen yemeğinde istediğini yiyebilecektir. Bu nedenle gruptaki öğrencilerin telefon konuşmasından önce hazırlık yaparak konuşacak kişiye yardımcı olması önemlidir. Araştırmacı bu açıklamaları yaptıktan sonra 9, araştırmacının örnek bir canlandırma yapmasını istemiştir. Bunun zerine araştırmacı ve 9 tahtada örnek bir diyalog kurmuşlardır.

Sonrasında araştırmacı görüşmenin yapıldığı kantindeki yiyecek çeşitlerini ve bunların fiyatlarını tahtaya yazmıştır. Öğrencilerden ne yiyeceklerine karar verip bunu grup liderlerine söylemelerini istemiştir. Öğrencilere konuşmalarına hazırlık yapmaları için süre verilmiştir. Yaklaşık 10 dakikalık bir süre sonunda ilk grup siparişini vermek üzere kantin görevlisini aramıştır. 12 ile kantin görevlisi (KG) arasında geçen diyalog şoyledir:

12: Alo, nasılsın?

KG: Merhaba, iyi günler. B... Kafe buyurun. Teşekkür ederim, siz nasılsınız? (Ses az geldiği için tekrar başlanması rica dilmiştir.)

KG: Merhaba B. Kafe. Buyurun, nasıl yardımcı olurum?

Ö12: Çok teşekkür ederim. Biz tavuk şiş istiyoruz dört tane.

KG: Tabi ki efendim. Peki nereye göndereceğim ERSEM’den mi arıyorsunuz?

Ö12: Evet, evet ERSEM. İçecekten üç tane ayran bir tane D... (soğuk çay) istiyoruz.

KG: Çok pardon, alamadım sesinizi.

Ö12: Hay Allah! (sesini yükselterek ve daha net bir şekilde) Üç tane ayran, bir tane D... istiyoruz. Anladınız mı?

KG: Üç tane ayran 4 tane D... istiyorsunuz.

Ö12: Hayır, hayır, hayır! Bir tane D... bir tane.

(Bir süre kantin görevlisinden ses gelmeyince araştırmacı müdahale ediyor.)

KG: Evet beyefendi şimdi anladım. 3 tane ayran, bir tane soğuk çay, 4 tane de ekmek arsası tavuk şiş istiyorsunuz.

Ö12: Evet, evet, evet.

KG: Peki, göndereceğim siparişlerinizi.

Ö12: Ne zamanda geliyorsunuz?

KG: Alo...

Ö12: Ne zamanda geliyorsunuz. Hançek zamanda?

KG: Toplu siparişlerinizi alacağım, beyefendi. 12.30’da teslim ededeceğiz bütün siparişleri.

Ö12: Tamam fiyatı kaç?

KG: 7 lira 50 kuruş, beyefendi. Tavuk şişlere ayran dahil, menü olarak veriyoruz. Diğer bir tavuk şişe ayran istemiyorsunuz D... ilave ettiniz. Ona ayran farkını düşüp D.. ilave deceğiz. O da dokuz buçuk lira,efendim.

Ö12: Toplam kaç?

KG: Toplam fiyatını söylüyorum. 32 lira, beyefendi.

Ö12: Tamam sizi bekliyoruz.

KG: Rica ederim iyi günler.

Konuşmanın başında Ö12 kantin görevlisinin ses vermesini beklemeden “Alo, nasılsın?” diyerek diyaloga başlamıştır. Bu uygun bir giriş cümlesi olmamıştır. Ses gelmemesi üzerine kantin görevlisinin diyalogu tekrar başlatıp ilk cümleyi kurması ile daha doğru bir başlangıç yapılabilmıştır. Diyalogda Ö12’nin görevi başarı ile tamaladığı görülmektedir. Ö12 sadece siparişi başarı ile vermekle kalmamış kantin görevlisinin

yanlış anladığı içecek sayısını da düzeltmiştir. Ayrıca görevli ile konuşurken “siz” zamirini kullandığı ve konuşmasında nezaket ifadelerine de yer verdiği görülmektedir. Ö12 ve görevlinin iletişim kurmadığı tek nokta ise “bir” kelimesidir. Ö12 bu kelimeyi çok garip bir şekilde seslendirdiği için görevli anlamakta zorluk çekmiştir. Ayrıca Ö12’nin heyecanlandığında kendi dilsel yapılarını kullandığı görülmektedir. Ö12 “*Ne zamanda geliyorsunuz?*” sorusunu ilk sorduğunda görevliden cevap alamayınca sorusunu tekrar ederken “*Hangi zamanda*” ifadesi yerine “*Hançek zamanda*” ifadesini kullanmıştır. Bu hatalar dışında oldukça anlamlı bir diyalogun kurulduğu ve verilen görevin başarılı bir şekilde tamamlandığı söylenebilir.

İkinci grubun siparişlerini vermek üzere Ö10 tahtaya çıkmıştır. Ö10 ile kantin görevlisi arasında kurulan diyalog şöyledir:

KG: Alo!

Ö10: Merhaba, iyi günler.

KG: Merhaba, buyurun B... Kafe. Nasıl yardımcı olurum?

Ö10: Sipariş vermek istiyorum.

KG: Tabi, alalım siparişlerinizi beyefendi.

Ö10: Dört tane tavuk şiş dürüm ve iki ayran, iki kola almak istiyorum.

KG: Tabi, beyefendi. Tavuk şiş menülere ayran dahil efendim. Ayran istemediğiniz kola istediğiniz menülere iki lira sağuk içecek farkı var. Ayranı çıkartıyoruz.

Ö10: Tamam.

KG: Dört tane tavuk şiş, 2 ayran ve iki kola siparişinizi aldım, beyefendi.

Ö10: Borcumuz ne kadar?

KG: Tabi, söylüyorum beyefendi. Toplam otuz dört lira, beyefendi.

Ö10: Otuz dört.

KG: Evet, efendim.

Ö10: Tamam, ne zaman hazır olacak?

KG: Bütün siparişlerinizi alacağız, saat 12.30 da teslim edeceğiz, beyefendi.

Ö10: Tamam, bekliyoruz, teşekkürler.

KG: Rica ederim, afiyet olsun, iyi günler.

Ö11: Ama ERSEM demedi

Araştırmacı: Haklısın nereye getireceğini konuşmayı unuttular.

Ö10 da anlaşılır bir diyalog kurmuş ve siparişlerini doğru verebilmiştir. O da görevlinin sözlerini doğru şekilde anlamış ve uygun şekilde cevap vermiş ve konuşurken nezaket ifadelerini kullanmıştır. Onun görevi başarıyla tamaladığını söylemek mümkündür. Ancak diyalog biter bitmez Ö11'in dikkatinden kaçmayan bir ayrıntı vardır. Ö10 ve kantin görevlisi siparişi getireceği adres konusunda konuşmayı unutmuşlardır. Bu eksiklik dışında oldukça başarılı bir iletişimin sağlandığını söylemek mümkündür.

Ö10'dan sonra kendi grubunun siparişini vermek üzere Ö16 tahtaya çıkmıştır. Ö16'nın gerçekleştirdiği diyaog şöyledir:

KG: B... kafe, buyurun efendim, nasıl yardımcı olurum?

Ö16: Merhaba, kolay gelsin.

KG: Çok teşekkür ederim, beyefendi. Buyurun.

Ö16: Sipariş vermek istiyorum.

KG: Tabi, alalım siparişlerinizi, beyefendi.

Ö16: Üç tane tavuk şiş...

KG: Üç adet tavuk şiş...

Ö16: Bir tane karışık tost ve cips...

KG: Bir adet karışık tost...

Ö16: Üç tane ayran, bir tane kola.

KG: Tavuk şiş dürümlerde menüde ayran var beyefendi. İki tane ayran ilave ettim.

Ö16: Tamam.

KG: Karışık tosta bir tane kola ilave ettim. Doğru mudur, efendim?

Ö16: Doğru.

KG: Başka bir isteğiniz var mı, beyefendi?

Ö16: Hayır, teşekkür ederim. Toplam ne kadar?

KG: Söylüyorum sipariş tutatınızı... 32 lira, beyefendi toplam.

Ö16: Ne kadar?

KG: Toplam tutar 32 lira. Tavuk şiş menüler yedi buçuk lira tanesi, tutar yirmi iki buçuk. Karışık tost yedi buçuk lira artı ilave kola dokuz buçuk lira toplam. Total toplamınız, yekün toplamınız, siparişlerinizin toplamı 32 lira beyefendi.

Ö16: Aynen, çok teşekkür ederim

KG: Rica ederim beyefendi. İyi günler, afiyet olsun

Ö16: Teşekkür ederim.

Ö16 çok kısa süre içerisinde kantin görevlisi ile konuşan 3. Öğrencidir. Bu nedenle siparişin nereye getirileceği ve ne zaman hazır olacağını konuşmayı hem görevli hem de Ö16 unutmıştır. Ö16 da diğer öğrenciler gibi görevini başarı ile tamamlayabilmiştir. Bu diyalogda kantin görevlisi tutarı söyledikten sonra Ö16'nın tekrar "Ne kadar?" sorusunu sorması görevlinin uzun bir açıklama yapmasına sebep olmuştur. Bu açıklamanın sonunda görevlinin "*Total toplamınız, yekün toplamınız, siparişlerinizin toplamı 32 lira beyefendi.*" şeklinde birkaç farklı ifade kullanarak anlaşılmaya çalışması dikkat çeken bir ayrıntıdır.

Bir sonrsaki grubun siparişini vermek üzere tahtaya Ö5 çıkmıştır. Onun telefon görüşmesine dair ayrıntılar şöyledir:

Ö5: Merhaba (bir süre ses gelmiyor) Merhaba... Alo... Alo!

KG: Alo!

Ö5: Merhaba.

KG: Buyurun, nasıl yardımcı olurum? Merhaba.

Ö5: Ben sipariş vermek istiyorum.

KG: Tabi, alalım siparişlerinizi, beyefendi.

Ö5: 3 tane tavuk sütü ve iki tane kola... Bir tane ayran

KG: İki kola...

Ö5: İki kola...

KG: Bir ayran...

Ö5: Bir ayran, üç tane tavuk sütü.

KG: 3 adet tavuk sote...

Ö5: Tamam, ne zaman hazır oluyor?

KG: Saat 12.30'da siparişlerinizi teslim edeceğiz, beyefendi. Ben siparişlerinizin teyidini tekrar vermek istiyorum. 3 adet tavuk sote istiyorsunuz, iki adet kola, bir adet ayran istiyorsunuz, doğru mudur, efendim?

Ö5: Doğru, doğru. Toplam ne kadar?

KG: (Ö5 ile aynı anda konuşuyorlar) Başka bir isteğiniz var mı, beyefendi?

Ö5: (Kendi de konuştuğu için anlamıyor görevliyi) Tekrar.

KG: Toplam tutarını söylüyorum, beyefendi Tavuk sote menülere ayran dahil fiyatı yedi buçuk lira, efendim. İki tavuk sote iki ayran 15 lira, bir tavuk sote artı kola ilavesi var. İki lira farkı var efendim 9,5 lira da o... Toplam 24 lira 50 kuruş beyefendi.

Ö5: İki tane kola,bir tane ayran.

KG: Tamam, tekrar teyid edelim efendim... Dokuz buçuk 18... 25 lira 50 kuruş beyefendi

Ö5: Tamam, teşekkür ederim.

KG: Rica ederim, iyi günler.

Ö5: İyi günler.

Ö5’de görevini başarıyla tamalamıştır. “sote” kelimesini “sutü” şeklinde telaffuz etmesi dışında hatası olmamıştır. Bu diyalogda kantin görevlisi içecek sayısını karıştırmıştır. Kantin görevlisinin uzun bir cümle kurmuş olmasına rağmen Ö5’in bu hatayı fark etmesi onun dinlediğini anlama becerisinin oldukça gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Ö5’in ardından grubunun siparişini vermek üzere Ö17 tahtaya çıkmıştır. Onun telefon konuşmasına dair ayrıntılar şöyledir:

KG: Merhaba, iyi günler. B... Kafe buyurun, efendim.

Ö17: Merhanba, iyi günler.

KG: İyi günler.

Ö17: Bir sipariş var.

KG: Alayım siparişlerinizi, beyefendi

Ö17: Dört tane tavuk şiş...

KG: Dört adet tavuk şiş..

Ö17: İki tane p... (Ö11 kola diye ipucu veriyor)

KG: Çok, çok özür dileri, alamadım sesinizi. Dört adet tavuk şiş..

Ö17: İki tane kola...

KG: İki adet kola...

Ö17: İki tane ayran...

KG: İki ayran ...

Ö17: Toplam?

KG: Beyefendi siparişlerinizi tekrar ediyorum. Dört tane tavuk şiş dürüm, iki adet ayran iki tadet kola istiyorsunuz, doğru mudur, efendim?

Ö17: Evet, evet... Ne zaman?

KG: Tavuk şiş menülere ayran dahil, efendim. Fiyatı yedi buçuk lira, iki tanesi 15 lira tutuyor.

Ö17: Tamam, ne zaman hazır...

KG: Diğer şişlere kola farkı alıyoruz, beyefendi. Dokuz buçuk, dokuz buçuk 19 lira yapar. Toplam tutarınız 34 lira beyefendi.

Ö17: Tamam, tamam... Ne zaman hazır olacak?

KG: Saat 12.30'da teslim edeceğiz, beyefendi.

Ö17: Tamam, toplam kaç fiyat?

Ö9: Söyledi ya!

KG: Kredi kartı mı istiyorsunuz, efendim?

(Ö17 anlamıyor. Ö9 "Nakit, nakit" diye müdahale ediyor.)

Araştırmacı: Nasıl ödeyeceksin?

Ö17: Nakit, nakit...

KG: Nakit ödeyeceksiniz... Peki, efendim. Var mı başka bir isteğiniz?

Ö17: Toplam kaç fiyat?

KG: Toplam 34 lira.

Ö17: 34 lira... Tamam, teşekkür ederim.

KG: Rica ederim, iyi günler.

Ö17'nin kurduğu diyalog şimdiye kadar yapılan diyaloglar içerisinde iletişimin en çok aksadığı konuşmaydı denilebilir. Öncelikle Ö17'nin "*Sipariş vermek istiyorum.*" cümlesi yerine "*Bir sipariş var.*" ifadesini kullanması hatalı bir başlangıç olmuştur. Ö17, "*Toplam?*" dedikten sonra görevli ayrıntılı biçimde ürünlerin fiyatlarını açıklamaya çalışmıştır. Ancak Ö17 onun sözünü "*Ne zaman?*" sorusu ile sürekli kesmiştir. Görevli fiyat açıklamasını bitirince Ö17, tekrar "*Toplam kaç fiyat?*" diye sormuştur. Ö9 ise bu duruma "*Söyledi ya!*" şeklinde müdahale etmiştir. Ö17'nin bu davranışı onun karşısındaki görevliyi dinlemediğini göstermektedir. Çünkü dinlemiş ancak anlayamamış olsaydı tekrar etmesini isteyebilirdi. Ö17'nin bu şekilde davranmasının nedeni onun karşısındakini dinlemek yerine sadece kendi söyleyeceklerine odaklanmış olmasıdır. Bu durum onun aşırı derecede heyecanlanmasından kaynaklanmış olabilir.

Son olarak grubunun siparişini vermek üzere Ö4K tahtaya çıkmıştır. Onun gerçekleştirdiği görüşmenin ayrıntıları ise şöyledir:

KG: Alo! Merhaba, iyi günler, B... Kafe. Buyurun efendim, nasıl yardımcı olurum?

Ö4K: İyi günler. Siparişler... Ben istiyorum ERSEM'e... gönder... gönder-yor... musu... musu... sunu?

KG: Çok özür dileyerek söylüyorum, hanımefendi. Tekrar siparişlerinizi alabilir miyim? Anlayamadım.

Ö4K: Siparişler vermek istiyorum.

KG: Evet, efendim. Buyurun, alayım siparişinizi.

Ö4K: İki tavuk şiş...

KG: Evet, efendim, iki adet tavuk şiş...

Ö4K: Bir su, bir F...

KG: Bir su, bir F...

Ö4K: İki kar... kar..

Araştırmacı: Karışık.

Ö4K: Karışık, kaşarlı tost ve cips

KG: Bir adet kaşarlı tost

Ö4K: İki tane...

KG: İki tane...

Ö4K: Ve cips...

KG: Kaşarlı tostlara içecek ister misiniz hanım efendi?

(Ö4K anlamıyor, araştırmacı gruptakilere soruyor)

Ö4K: Yok, istemiyorum.

KG: Yok istemiyorsunuz. Başka vereceğiniz siparişiniz var mı, efendim? Siparişlerinizi tekrar ediyorum: İki adet tavuk şiş dürüm istiyorsunuz. Bir adet su, bir adet F... istiyorsunuz. İki adet kaşarlı tost istiyorsunuz doğru mudur, efendim?

Ö4K: Doğru. Toplam kaç?

KG: Toplam tutarını öğrenmek istiyorsunuz. Hemen yardımcı oluyorum size. Tavuk şiş dürüm artı su... Menüde ayran var, ayranı çıkartıyoruz su ilave ediyoruz, hanımefendi yedi buçuk lira fiyatı bu birincisi. Tavuk şiş menüde ayran var. Ayranı çıkartıyoruz F... ilave ediyoruz toplam dokuz buçuk lira ikinci menünün fiyatı.

Ö4K: Tamam.

KG: Kaşarlı tostların tane fiyatı beş elli. İki adet 11 lira tutar. Toplam sipariş tutarınız 27 lira 50 kuruş, efendim.

Ö4K: Tamam, ne zaman hazırlı olacak?

KG: Saat 12.30'da teslim edeceğiz, hanımefendi siparişlerinizi.

Ö4K: Tamam.

Ö4K da Ö17 gibi çok heyecanlanmıştır. Ö4K'nın konuşmada söylemeye çalıştığı ilk cümlede kekelemesi bunu göstermektedir. Buna rağmen Ö4K konuşmanın ilerleyen aşamalarında karşısındakini dikkatli dinlemek konusunda oldukça başarılı olmuştur. Kantin görevlisinin sipariş sayısını eksik söylemesi karşısında hemen düzeltme yapabirmiştir.

Konuşmalar bittikten sonra öğrenciler siparişlerin gelmesini beklerken ücretleri aralarında toplayıp hazırlamışlardır. Aşağıdaki fotoğraflarda Ö10'un toplam parayı ödemesi ve öğrencilerin yemek yeme anlarıyla ilgili video görüntülerinden birer kesit yer almaktadır.



Şekil 35. Öğrencilerin Sipariş Ücretini Ödemesi



Şekil 36. Öğrencilerin Sipariş Etikleri Yemekleri Yemeleri

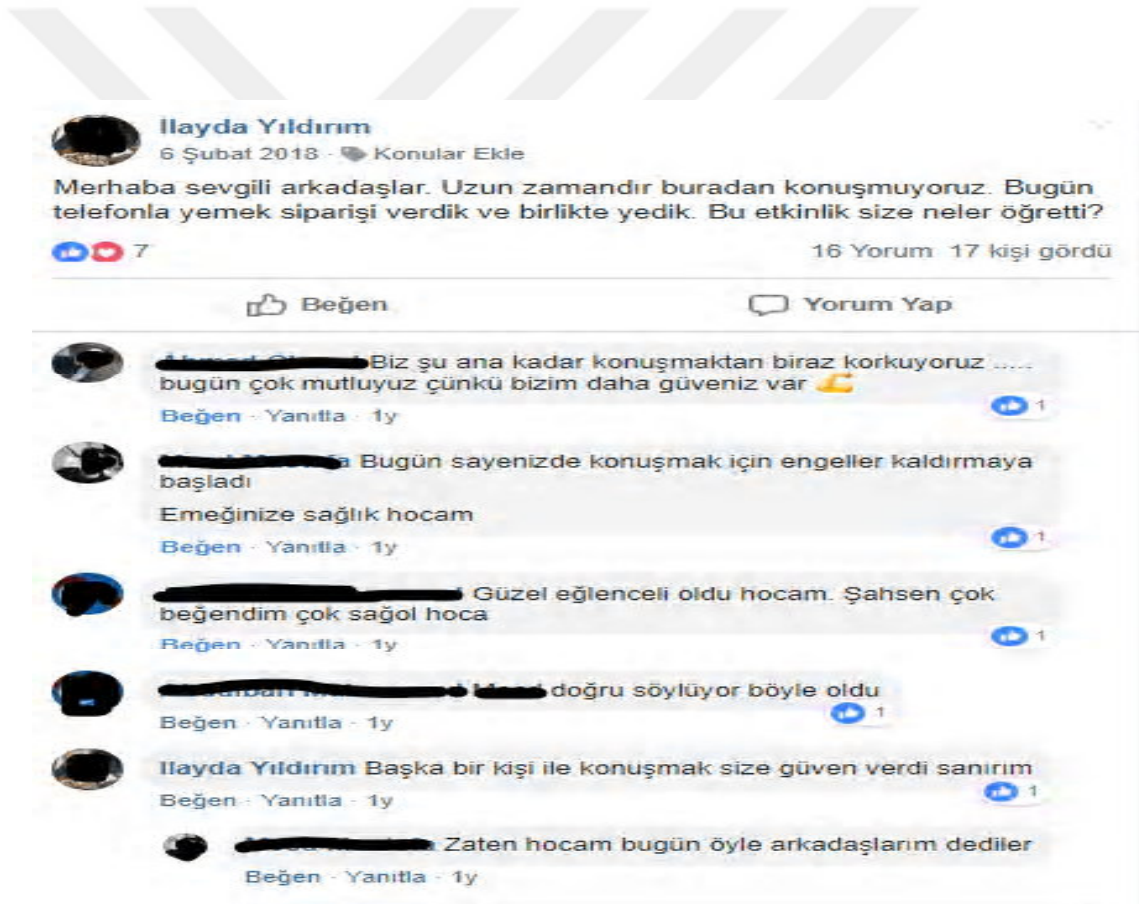
İletişimsel yaklaşım çerçevesinde planlanan ilk göreve dayalı etkinlik öğrencilerin telefonla başarılı bir şekilde yiyecek ve içecek siparişi vermeleri ile sonuçlanmıştır. Araştırmacının bu etkinliğe yönelik günlüğüne düştüğü notlar şöyledir:

“Bugün öğrenciler telefonla önceden görüştüğüm kantin görevlisini arayıp yemek siparişi verdiler. Kantin görevlisi ile her öğrencinin tek tek konuşması çok uzun vakit alacağı için öğrencileri gruplayarak sipariş vermelerini istedim. Telefonla konuşmak için ise daha önce hiç Türkçe bilmeden kursa başlayan öğrencileri seçmeye çalıştım. Öğrencilerin hepsi çok heyecanlıydı ama beklediğimden çok daha iyi bir iş çıkardılar. Biz derslerde öğrencilerin söylediklerimizi kolay anlaması için normalden daha yavaş ve vurgulu konuşmaya çalışıyoruz. Ancak görevli bunları yapmadan ana dili Türkçe olan bir kişiyle konuştuğu hızda ve tonlamada konuştu. Öğrenciler hem telefondan gelen hem de hızlı olan bu konuşmayı doğru anlayabildiler. Görevli zaman zaman siparişlerde yanlışlıklar yaptı ve öğrenciler görevlinin kurduğu uzun cümlelerde bile o yanlışlığı düzelttiler. Ben yanlışlık yapması için görevliye herhangi bir ricada bulunmamıştım. Bunu bilerek mi yaptı yoksa gerçekten mi şaşırdı bilmiyorum ama bu durum öğrencilerimin dinlediklerini anlama seviyelerinin ne kadar gelişmiş olduğunu görmemi sağladı.

Bu etkinlikte paranın nasıl ödeneceği konusunda bir planlama yapmamıştım. Keşke yapsaydım. Öğrenciler kendi aralarında parayı toplayıp bir arkadaşlarına verdiler. Hatta Ö5 benim siparişimin parasını da ödemiş ve böylece benim yemeğimi o ismarlamış

oldu. İnşallah bu süreçlerde de aralarında Türkçe konuşmuşlardır.” (Araştırmacı günlüğü 06 Şubat 2018)

Günlükteki notlara bakıldığında araştırmacının öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerinin ileri seviyede olduğunu fark ettiği görülmektedir. Bu durumun temel nedeni öğrencilerin Türkiye’de yaşıyor olmasıdır. İfade edici dil becerileri nispeten yavaş gelişse bile hedef dile sürekli maruz kalmaktan dolayı alıcı dil becerilerinin hızlıca gelişmiş olması doğal bir durumdur. Öğrencilerin bu etkinlik hakkındaki görüşleri ise şöyledir:



Şekil 37. Öğrencilerin “Karnımız Acıktı” Etkinliği Hakkındaki Facebook Yazışmaları

Bu etkinlik hakkında Ö2, Ö8, Ö10, Ö9, Ö13, Ö6K, Ö15K yorum yapmışlardır. Ancak Ö10, Ö6K ve Ö9’un yaptığı yorumlar sadece kişisel övgü içerdiği için yansıtılmamıştır. Ö2, Ö13 ve Ö8 daha önce konuşmaktan biraz korktuklarını belirttikten sonra bu etkinlikte öğretmenleri dışında biriyle iletişim kurmuş olmanın kendilerine güven verdiğini dile getirmişlerdir. Ö8, etkinlik sonrasında gruba yorum yazmayan öğrencilerin de kendi aralarında benzer fikirleri dile getirdiğini aktarmıştır.

4.1.12. “Yaşadığı Yer ve Çevresi Hakkında Ayrıntılı Bilgi Verir” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanıma yönelik yine bir bireysel sunum etkinliği planlanmıştır. Öğrenciler kendi yaşadıkları şehri ve Türkiye’ye gelmeden önce yaşadığı evi anlatmak üzere ödevlendirilmiştir. Öğrencilerin varsa fotoğraf kullanarak sunum hazırlamaları rica edilmiştir. Bireysel sunum etkinlikleri uzun zaman aldığı için iki güne bölünmüştür. 13 Şubat ve 16 Şubat 2018 tarihlerinde öğrenciler sunumlarını gerçekleştirmişlerdir.

İlk sunum yapan öğrenci Ö2’dir. Ö2 konuşmasına *“Benim konum için fotoğraflar hazırlayacaktım ama çok eşya değiştirdi ülkede savaştan sonra bu yüzden yani fotoğraflar yok.”* diyerek başlamıştır. Önce yaşadığı şehir olan Halep’ten ve oradaki ünlü mekanlardan bahsetmiştir. Ardından orada yaşadığı evden bahsetmeye başlamıştır. Evin bulunduğu semtin pahalı bir semt olduğundan bahsettikten sonra bu evin savaş sırasında yıkıldığını söylemiştir. Bu açıklama Ö2’nin konuşmanın başında söylemek istediği şeyin dinleyenler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği gruptaki öğrencilerin çoğunluğu Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle sunum yapan öğrenciler, konuşmalarında savaşın hayatlarına etkilerinden söz etmişlerdir. Aşağıdaki fotoğrafta Ö6K’nın hazırladığı sunumdan bir kesit görülmektedir. Ö6K sunumunda ülkesindeki önemli mekanların savaş öncesi ve sonrası fotoğraflarını birlikte yansıtmayı tercih etmiştir:



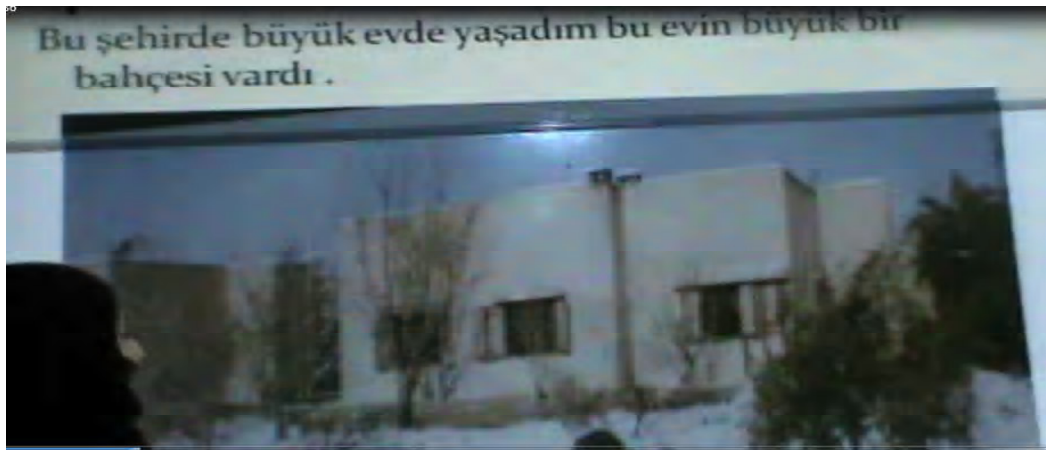
Şekil 38.Öğrencinin Ülkesinin Savaştan Önceki ve Sonraki Hâlini Anlatması

Ö11 ise kendi evinin savaşta aldığı hasarı gösteren bir resmi sunumuna eklemiştir:



Şekil 39. Öğrencinin Savaşta Hasar Gören Evini Anlattığı Sunum

Öğrenciler sunumlarına önce ülkeleri hakkında genel bilgiler vererek başlamışlardır. Ülkelerinin konumundan, komşularından ve önemli şehirlerinden bahsetmişlerdir. Ardından yaşadıkları şehri anlatmaya başlamışlardır. Şehirlerindeki meşhur mekanlar, yemekler ve geleneklerden bahsetmişlerdir. Kendilerinin evinin o şehrin hangi semtinde yer aldığını anlattıktan sonra da evlerinin oda sayısı, bahçeli olup olmadığı, büyüklüğü gibi konularda bilgi vermişlerdir. Son olarak da şu anda yaşadıkları evlerden bahsederek sunumlarını tamamlamışlardır. Aşağıda Ö15K'nın ve Ö5'in sunumlarından birer kesit gösterilmiştir:



Şekil 40. Öğrencinin Eskiden Yaşadığı Ev Hakkındaki Sunumu



Şekil 41. Öğrencinin Ülkesini Tanıttığı Sunum

Bu etkinlik dilsel üretim açısından bir önceki hafta gerçekleştirilen aile tanıtımı etkinliğinden oldukça farklı olmuştur. Aile tanıtımı etkinliğinde öğrenciler 5-7 dakika boyunca kesintisiz bir şekilde konuşmuşlardır. Hem araştırmacı hem de diğer öğrenciler tahtadaki öğrencinin sunumu bitene kadar hiç müdahale etmemişlerdir. Bu etkinlikte ise bunun tam tersi bir durum söz konusu olmuştur. Tahtadaki öğrenci birkaç cümle söyledikten sonra hem araştırmacı hem de dinleyiciler tahtadaki öğrenciye müdahale etmişlerdir. Bu nedenle etkinliğin soru-cevap yöntemine benzer bir şekilde uygulandığını söylemek mümkündür.

Bu durumun yaşanmasının iki sebebi vardır. Bu etkinlik için öğrenciler çeşitli kaynaklardan bilgi edinmişler ve ülkelerinden bahsederken aslında bu bilgileri aktarmışlardır. Bilgileri kendi ana dillerinde okuyup Türkçe'ye çevirmeye çalıştıkları için bazen anlamsız ya da yanlış cümleler oluşturmuşlardır. Araştırmacı, dinleyen öğrencilerin konuşulanları anlayabilmesini sağlamak amacıyla konuşan kişiye müdahale etmiştir. Araştırmacının müdahale ettiği bir başka nokta ise sunumun akışı konusunda olmuştur. Tahtaya çıkan öğrenciler kısa birkaç cümle söyledikten sonra takıldıklarında araştırmacı çeşitli sorular sorarak öğrencinin konuşmaya devam etmesini sağlamaya çalışmıştır. Aşağıda bu durumlara örnek gösterilebilecek Ö12'nin konuşmasına ait video kayıtları görülmektedir:

Ö12: Essalamün aleyküm kardeşler. Benim adım Ö12, ben Doğu Türkistanlıyım.

Ö5: Ama yavaş, yavaş.

Ö12: Tamam. Doğu Türkistanlıyım dedim. Ben Hoten şehrinde yaşıyorum eskiden. (gülüyor.)

Ö2: Sakin, sakin...

Araştırmacı: Doğu Türkistan nerede? Hoten nerede?

Ö12: Doğu Türkistan; Rusya, Çin'in yanında. Afganistan, Pakistan, Hindistan'ın yanında. Benim ülkemde büyük bir çöl var, kumluk, yani Taklamakan.

Araştırmacı: Çöl ne demek biliyor musunuz? (Dinleyenlere soruyor)

Ö2: Evet, evet, sahra.

Ö12: Dünyaki ikinci derece büyük bir çöl.

Araştırmacı: Anlamadım bir daha söyle.

Ö12: Yani dünya birinci derece büyük bir çöl.

Araştırmacı: Dünyadaki ikinci büyük çöl.

Ö12: Dünyadaki değil mi?

Ö2: Şehrinde ünlü yerler var?

Ö12: Çok var. Benim ülkemde çok meşhur bir elbiseler çıkıyor. Hindistan, Pakistan Sudi ve Dubey çok kullanıyor. Ondan sonra büyük bir taş çıkıyor. Çok kıymetli almas gibi.

Araştırmacı: Elmas.

Ö12: He, elmas gibi.

Ö2: Maşallah çok zengin

Ö12: Ondan sonra bizden ülkemizde meşhur bir taş var.

Araştırmacı: Tav? Dağ?

Ö12: Evet dağ. Çok su var bir sukuntan gem den su akıyor. Hocam anlamadınız mı?

Araştırmacı: Evet, anlamadım. (Ö12 gülüyor, sınıfta bir uğultu oluyor.) Ben anlamadıysam sınıftan kimse anlamamıştır zaten.

Ö9: Anlamadım. Ne demek, Hocam?

Ö11: Bir su akıyor ama ne?

Araştırmacı: Bir su akıyor ama devamı yok.

Ö12: En çok su. (Ö14, Ö12 ye Uygurca bir şeyler söylüyor.) Çok su akıyor.

Araştırmacı: Tamam.

Ö12: Yeni orya...

Araştırmacı: Yani (vurgulayarak)

Ö11: Kaynaklar çok

Ö12: Oraya çok elektirik çıkıyor. Yani Hinditan...

Araştırmacı: Kaynaklar?

Ö12: Orda çok ele... elektir...

Araştırmacı: Elektirik var.

Ö12: Çok elektirik var ve o elektirikni Hindistan'la gönderiyor.

Araştırmacı: Arkadaşlar, hidroelektirik santrali duydunuz mu? Su... akarsudan elektirik üretmek. Su akıyor, baraj var. Baraj biliyorsunuz değil mi? (Evet, cevapları geliyor.) Barajdan elektirik üretiyor. Bunun adı hidroelektirik. Diyor ki Hoten'de çok ırmak var. Irmakların üzerinde barajlar var. Barajlarda elektirik üretiyoruz ve diğer ülkelere satıyoruz.

Ö12: Evet, yani Hinditan'a satıyorsunuz.

Araştırmacı: Hindistan'a elektirik gönderiyormuş Doğu Türkistan.

Ö12: Yani gaz, tebi ne demek Türkçe?

Araştırmacı: Doğal gaz.

Ö12: Doğal gaz petrol çok çıkıyor. (...)

Görüldüğü gibi Ö12 konuşmasının başında heyecanlanmış ve bir cümle kurduktan sonra gülmeye başlamıştır. Araştırmacı "*Doğu Türkistan nerede? Hoten nerede?*" diyerek öğrencinin sunuma devam edebilmesini sağlamak amacıyla müdahale etmiştir. Ö2 de "*Sakin, sakin.*" diyerek Ö12'yi rahatlatmaya çalışmıştır. Ö12'nin konuşmasının devamında araştırmacı "*almas ve tağ*" şeklinde teleffuz ettiği iki kelimeyi dinleyicilerin konuşmayı anlayabilmesi için anında düzeltmiştir. Yine Ö12'nin hidroelektirik santralini anlatamaması üzerine hem araştırmacı hem de diğer öğrenciler birlikte anlam oluşturmaya çalışmıştır.

Tahtadaki öğrencilere müahale edilmesinin ikinci sebebi ise öğrencilerin çoğunun aynı ülkelere gelmesidir. Tahtadaki öğrenci bir bilgiyi yanlış söylediğinde, atladığında ya da tam açıklayamadığında dinleyiciler açıklama yapmak için müdahale etmişlerdir. Ö1'in sunumunda bu durum net bir şekilde görülmektedir:

Ö1: Benim ülkemin adı Suriye. Orada 23 milyon insan vardı ama şimdi bilmiyorum kaç.

Ö2: şimdi 18.

Ö12: 18 vey Allah! 5 milyon insan ölmüş.

Ö1: Orda on dört şehir vardır.

Ö11: Daha fazla.

Ö1: Benim şehrim adı Humus. Orada 12 yıl yaşadım. Evim Humus ortanda.

Araştırmacı: (Vurgulayarak) Humus'un ortasında.

Ö1: Orada çok meşhur bir yer var. Sahabe Halid Bin Velid Cami. On üç yüz.. on üç yüz yılı...

Araştırmacı: (Vurgulayarak) On üçüncü.

Ö1: On üçüncü yüz yılında inşa...inşa... inşadır?

Araştırmacı: İnşa edildi. 13. yüzyılda inşa edildi.

Ö1: Sonra 19. yüzyılı yine inşa edildi. Sultan Abdulhamid... Orada Halid Bin Velid türbe var.

Ö12: Ne?

Ö1: Halid Bin Velid biliyor musun?

Ö11: Kabir.

Ö3K: Mezar.

Araştırmacı: Kabir, türbe, mezar aynı.

Ö1: Çok meşhur bir yer. Benim evim 3+1 odalı. Biz altı kişi yaşıyorlar orada. Bu kadar.

Araştırmacı: Peki, sen hangi şehir demiştin? Suriye'de hangi şehirde yaşıyordun?

Ö1: Humus

Araştırmacı: Humus, Suriye'nin neresinde?

Ö1: Ortasında.

Araştırmacı: Peki bu şehir nasıl bir şehir? Modern mi, büyük mü, küçük mü?

Ö1: Küçük ve eski bir şehir.

Ö11: (Şaşkınlıkla) Küçük mü? En büyük şehir... Alanı.

Ö1: Humus ortasında bu cami Humus tarafında 15 dakika var sadece.

Ö11: Bir soru sorabilir miyim? Humus'ta en ünlü ney?

Araştırmacı: Neyi soruyorsun? Yiyecek, yer?

Ö11: Hem yiyecekler hem adetler mesela.

Ö2: Şakacı. (Suriyeli öğrenciler anlayıp gülüşüyor.)

Ö1: Peynir helvası.

Araştırmacı: Peynir helvası.

Ö2: Şaka söyle lütfen. Hocam, Humus'ta insanlar çok şakacı, çok komik.

Araştırmacı: Öyle mi! Humusluya sen daha çok benziyorsun.

Ö15K: Peki hangi yemekler çok meşhur?

Ö1: Kube

Ö2: O Halep ya!

Ö15K: Şembiş

(...)

Ö5: (Suriyeli öğrenciler kendi arasında biraz fısıldaştıktan sonra) Bayramınız...

Ö1: Çarşamba günler bizim bayram var.

Ö11: Bu bayram hakkında anlatabilir misin?

Araştırmacı: Humus'ta Çarşamba günleri özel bir bayram, özel bir gün mü var?

Ö1: Evet, Çarşamba daha mutlu.

Ö9: Yok ya. Tövbe ya Rabbim.

Ö2: Bu şaka

Ö11: Çarşamba günü deliler bayramı.

Ö9: Sizde yani kusura bakmayın yani burda Kayseri'de ne diyorlar. Bizde adamlar Çarşamba günü deli gibi oluyorlar.

Ö1: Kan basıncı gidiyor (Gülüşmeler)

Ö1 Suriye hakkında sunum yapan ikinci öğrencidir. Onun sunumuna ilk dakikadan itibaren diğer öğrenciler müdahale etmişlerdir. Konuşmanın başında Ö2, Ö1'in emin olmadığı nüfus sayısını söylemiştir. Sonra Ö1'in kullandığı "türbe" kelimesini Ö12 anlamadığında ve Ö1 hemen cevap veremeyince diğer öğrenciler kelimenin eş anlamlılarını söyleyerek açıklama yapmışlardır. Ö1 sunumu bitirdiğinde hem araştırmacı hem de öğrenciler çeşitli sorular sorarak onun konuşmaya devam etmesini sağlamışlardır. Ancak öğrencilerin sorduğu soruların cevaplarını Ö1'den daha iyi bildikleri söylenebilir. Bu sorulardaki amaç bu bilgilerin sınıftaki diğer kişilerle paylaşılmasına vesile olmaktır.

Bu etkinliğin bireysel sunumdan çok soru-cevap ve bilgi aktarımı şeklinde geçtiğini söylemek daha doğru olur. Bu konu ile ilgili araştırmacının günlüğüne aktardıkları şöyledir:

"Bugün öğrenciler ülkeleri hakkında sunum yaptılar. Ders benim için oldukça eğlenceli ve zevkli geçti. Bilmediğim şehirler hakkında birçok yeni bilgi öğrendim. Öğrenciler aynı ülkelerden geldikleri için birbirlerinin şehirleri hakkında espiriler yaptılar. Aileler hakkındaki sunuma göre sınıf içi etkileşim oldukça yüksekti. Öğrenciler birbirlerine soru sordular, anlamadıkları yerlerin açıklanmasını istediler. Ancak video kayıtlarına baktığımda hem ben hem de öğrenciler konuşan kişiye sunum yapması için izin

vermemişiz. Ben de dil bilgisel hatalara hiç dikkat etmemiş ve konuşmanın sonunda bir dönüt vermemişim.” (Araştırmacı günlüğü 13 Şubat 2018)

Araştırmacının “*Ben de dilbilgisel hatalara hiç dikkat etmemiş ve konuşmanın sonunda bir dönüt vermemişim.”* cümlesi etkinlik esnasında kendisinin tamamen öğretmen rolünden sıyrılıp, dinleyici rolüne büründüğünü göstermektedir. Bu durum, araştırmacının kendisinin de yeni bilgiler öğrenmesinden dolayı konuşan öğrencilerin nasıl söylediğinden çok ne söylediğini anlamaya çalışmasından kaynaklanmaktadır.

4.1.13. “Yapacağı Yolculukla İlgili Farklı Kaynaklardan (Turizm Firması, Arkadaş, Müşteri Temsilcisi vb.) Bilgi Alır.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kazanıma yönelik “Tatile Çıkıyoruz” etkinliği hazırlanmıştır. Etkinlik önce 16 Mart 2017 tarihinde uygulanmıştır. Ön uygulamada etkinlikle ilgili ortaya çıkan sorunlar değerlendirildikten sonra çeşitli değişiklikler yapılmış ve etkinlik 25 Şubat 2018 tarihinde yeniden uygulanmıştır.

Etkinlik grup halinde seyahat etme üzerine planlanmıştır. Tatile çıkacak gruptaki öğrencilerin görev dağılımı yaparak farklı kaynaklardan bireysel şekilde bilgi edinmesi, sonrasında bu bilgileri grubundaki arkadaşlarıyla paylaşarak kendileri için en uygun ulaşım ve konaklama seçeneklerini tercih etmeleri istenmektedir. Bu nedenle gruplara yaptıkları yolculuk ve konaklama seçimlerini ve seçimlerinin sebeplerini yazabilecekleri birer kâğıt dağıtılmıştır (bkz. EK 15.1). Ardından görevli rollerini yapmak için Türkçesi nispeten daha iyi olan öğrenciler belirlenmiş ve onlara da görevli kartları dağıtılmıştır (bkz. EK 15.2).

Bu etkinlik için yapılan ön uygulamada görevli öğrenciler için hazırlanan kartlarda üçer seçenek bulunmaktaydı. Örneğin üç çeşit otel, kiralamak için üç çeşit araç veya otobüs ve uçaklar için üç farklı hareket saati. Ön uygulamada öğrencilerin hem bu kadar bilgiyi anlamakta zorlandıkları ve hem de görevlilerden öğrendiklerini unuttukları için gruptaki arkadaşlarına yeterli bilgi veremedikleri gözlemlenmişti. Bu nedenle asıl uygulamada görevli öğrencilere verilen kartlardaki seçenek sayısı üçten ikiye indirilmiştir. Ayrıca unutmayı önlemek amacıyla her öğrenciye görevliden aldıkları bilgileri yazabilecekleri birer not kağıdı hazırlanmıştır (bkz. EK 15.3). Etkinlikte yapılan bu değişikliklerden sonra gerçekleştirilen asıl uygulamaya ilişkin bulgular şöyledir:

Araştırmacı, öğrencilerden bu hafta sonu ders olmadığını farz etmelerini ve herkesi farklı bir şehre tatile göndereceğini söyleyerek derse giriş yapmıştır. Ö3K, Ö11 ve Ö13'ü görevli olarak belirledikten sonra sınıfı 3 gruba ayırmıştır. Öğrencilerden haftasonu tatili için İstanbul, Antalya ve İzmir şehirlerinden birini tercih etmelerini istemiştir. Gruplar hangi şehre gideceklerini belirledikten sonra sınıfça seyahate hazırlıkla ilgili soru-cevap yapılmıştır. Soru-cevap sırasında ulaşım araçları ve konaklama seçenekleri hakkında öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmiştir.

Soru cevap etkinliği bittikten sonra grupların yapması gerekenler anlatılmıştır. Ö11 uçak görevlisi, Ö3K otobüs görevlisi, Ö13 otel görevlisi olarak belirlenmiştir. O gün derse gelen öğrenci sayısı az olduğu için araç kiralama görevlisini araştırmacının kendisi canlandırmıştır.

Seyahat edecek 3 grup oluşturulmuştur. Her grupta üç ya da dört öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler önce kendi aralarında iş bölümü yapacaklardır. Bir öğrenci uçak görevlisiyle, bir öğrenci otobüs görevlisiyle, bir öğrenci otel görevlisiyle ve bir öğrenci de araç kiralama görevlisi ile konuşacak ve saat, tarih ve ücretle ilgili bilgileri alacaktır. Ardından gruptaki öğrenciler toplanan bu bilgileri değerlendirecekler ve kendileri için en uygun seçeneği belirleyeceklerdir. Araştırmacı, etkinliğin uygulanışı hakkında öğrencileri bilgilendirdikten sonra onların görev dağılımı ve hazırlık yapabilmesi için biraz süre vermiştir. Bu aşamada sorusu olan öğrencileri yanıtlamış, görevli öğrencilerin kartlarında yazan bilgileri yeteri kadar iyi anlayıp anlamadığını kontrol etmiştir. Bu aşama yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Bu aşamanın sonunda karışıklık ve gürültü olmaması ve öğrencilerin birbirlerini dinleyebilmeleri için konuşmalar tahtada sırayla gerçekleştirilmiştir. Önce uçak görevlisi olan Ö11 tahtaya çıkmış ve her gruptan uçakla seyahat hakkında bilgi almakla görevlendirilmiş öğrencilerle sırayla konuşmuştur. Ardından otobüs görevlisi Ö3K, sonra otel görevlisi Ö13, en son da araç kiralama görevlisi araştırmacı bilgi almak için gelen öğrencilerle birer kez diyalog kurmuşlardır. Etkinliğin bu aşamasıyla ilgili araştırmacının günlüğüne aktardığı gözlem notları şöyledir:

“Öğrenciler beklediğimden çok daha güzel diyaloglar kurdular. Özellikle görevli öğrenciler bilgileri doğru şekilde aktarabildiler. Bilgi almaya gelen öğrenciler ise ellerindeki not kağıdında olmayan sorular da sordular. Örneğin uçak görevlisinden bilgi

almak için konuşan Ö2 “Bizde çok eşya var. Aynı fiyat mı daha pahalı mı?, “Sizde öğrenciler için güzel indirim var doğru mu? Yine uçaktan bilgi alan Ö12 “Hangi havalimanı?”; otobüsten bilgi almak için görevlendirilen Ö5 “Otobüste kaç sandalye var dört mü üç mü?”, “Gidiş- dönüş dört kişi alsak indirim olur mu?”; otel görevlisinden bilgi alan Ö16 “Ne zaman çıkış yapmalıyız?” gibi sorular sordular. Bir tek otelden bilgi almaya gelen Ö15K zorlandı. Çünkü başta bilgi almak için değil otel odasını kiralamak için diyalog kuracağını zannetti. Sonrasında ne yapması gerektiğini anlayınca o da başarılı bir şekilde etkinliği tamamladı.” (Araştırmacı Günlüğü 25 Şubat 2018)

Araştırmacının günlüğüne aktardığı notlarda öğrencilerin ellerine verilen not kâğıtları dışında da sorular ürettikleri görülmektedir. Bu durum gruptaki öğrencilerin etkinliğe başlamadan önce verilen süreyi verimli değerlendirdiklerinin göstergesidir. Bu aşamada öğrenciler ön bilgilerini harekete geçirmiş ve birbirlerine soracakları sorular hakkında fikir vermişlerdir.

Öğrencilerin bilgi toplama aşaması bittikten sonra araştırmacı görevli öğrencileri de seyahat gruplarına dahil etmiş, böylece grupların karar verme aşamasındaki konuşmalara görevli öğrencilerin de katılmasını sağlamıştır. Gruplardaki öğrenciler zaman zaman eksik alınmış bilgileri tekrar öğrenmek için araştırmacıya başvurmuşlardır. Bu durum öğrencilerin verilen bilgileri işlerken dikkatli davrandıklarının göstergesidir. Etkinliğin bu aşaması yaklaşık 8 dakika sürmüştür. Sonrasında araştırmacı, İzmir’e gidecek grubun yolculuk bilgilerini öğrenmek için Ö5’i; İstanbul’a gidecek grubun bilgilerini öğrenmek için Ö15K’yı ve Antalya’ya gidecek grubun bilgilerini öğrenmek için ise Ö1’i sırayla tahtaya çıkarmıştır. Etkinliğin son aşamasında araştırmacı ile öğrenciler arasında geçen diyaloglar şöyledir:

Araştırmacı: Nereye gidiyorsunuz?

Ö5: İzmir’e

Ö15K: İstanbul’a

Ö1: Antalya’ya

Araştırmacı: Kim kim gidiyorsunuz? Hangi öğrenciler var?

Ö5: Ö2, Ö11, Ö7 ve Ö5 (kendi adını söylüyor).

Ö15K: Dört kişi. Ben, Ö6K, Ö4K ve Ö12.

Ö1: Ben, Ö17, Ö9 ve Ö16.

Araştırmacı: Peki, ne zaman gideceksiniz?

Ö5: 3 Mart Cumartesi

Ö15K: 3 Mart iki bin ... Cumartesi

Ö1: Biz, 3Martta.

Araştırmacı: Neyle gideceksiniz? Hangi araçla?

Ö5: Otobüsle (gruptaki arkadaşlar uyarıyor). Aaaa uçak.

Ö15K: Uçağı tercih ederim.

Ö1: Otobüsle.

Araştırmacı: Peki, neden bu aracı tercih ettiniz?

Ö5: Çünkü çok kısa zaman vardır ve rahat ve konforlu uçak.

Ö15K: Çünkü daha hızlı bir saat sürüyor.

Ö1: Çünkü daha rahat ve daha ucuz.

Araştırmacı: (Ö1'e soruyor) Uçakla gidemediniz mi? Uçak yok mu?

Ö1: Artı bizde bir adam uçaktan korkuyor.

Araştırmacı: Saat kaçta gideceksiniz?

Ö5: Saat 12'de

Ö15K: Saat 1'de

Ö1: Saat 8.

Araştırmacı: Hangi gün döneceksiniz?

Ö5: 5 Mart, saat beş buçukta.

Ö15K: 5 Mart.

Ö1: 5 Mart, on iki çeyrekte.

Araştırmacı: Peki yolculuk toplam kaç lira para harcayacaksınız?

Ö5: 1.300 TL.

Ö15K: 1.800TL.

Ö1: 480 TL.

Araştırmacı: Hangi otelde kalacaksınız?

Ö5: 3 yıldızlı otelde.

Ö15K: Otel, üç yıldızlı otelde.

Ö1: Otel, iki odalı çift kişi. Üç yıldızlı...

Araştırmacı: Neden 3 yıldızlı oteli tercih ettiniz?

Ö5: Çünkü pahalı değil ve otelde yemekler önemli bir şey değil. Çünkü lokantalara gitmek istiyoruz.

Ö15K: Çünkü daha ucuz.

Ö1: Çünkü daha ucuz. Artı 5 yıldızdan fark etmez. Sadece yemek. Biz öğrenciyiz yani. Yurtta...

Araştırmacı: Otel için toplam kaç TL harcadınız?

Ö5: 1.200 TL.

Ö15K: 800 TL.

Ö1: 600 TL.

Araştırmacı: Tatil toplam ne kadar?

Ö5: 2. 500 lira.

Ö15K: 2. 600.

Ö1: 1.080 ama yemeksiz.

Görüldüğü gibi öğrenciler saat, tarih, rakam ile ilgili bilgileri doğru olarak belirleyebilmişlerdir. Uçak, otobüs, otel, araç kiralama yolculukla ilgili farklı kaynaklardan bilgi alabilmişler ve aldıkları bu bilgileri karşılaştırıp kendilerine en uygun yolculuk ve konaklama seçeneğini belirlemişlerdir. Araştırmacının etkinliği bu bölümü ile ilgili günlüğüne aktardığı notlar şöyledir:

“Etkinliklinliği hazırlarken bazı seferlerde otobüsteki yer sayılarını ve otellerdeki oda sayılarını öğrencilere yetmeyecek şekilde düzenlemiştim. Örneğin Antalya’dan döniş seferlerinden birine sadece 2 kişilik yer yazmışım. Ya da otellerde oda sayılarını sınırlı tutmuşum. Amacım “Neden bu aracı ya da oteli tercih ettiniz?” dediğimde “3 yıldızlı otelde yeterli oda yoktu bu nedenle 5 yıldızlı otelde kalmak zorundayız.” gibi bir cevap vermelerini sağlamaktı. Ancak o gün öğrenci sayısı az olduğı için görevli kartlarında yer alan bu ayrıntılara gerek kalmadı. Hatta öğrenciler kendi yaratıcılıklarını kullanarak çok daha güzel cevaplar verdiler.” (Araştırmacı Günlüğü 25 Şubat 2018)

Araştırmacı, günlüğünde etkinliği hazırlarken öğrencilerin tercihlerini etkileyecek seçenekler kullandığını belirtmiştir. “Neden bu aracı/ oteli tercih ettiniz?” sorusunun cevaplarını da kendi belirlediğı seçeneklerdeki kısıtlamalara göre verilmesini beklediğini fakat öğrencilerin beklediğinin dışında cevaplar verdiğini ifade etmiştir. Bunun sebebini ise öğrenci sayısının azlığı ile açıklamıştır.

Araştırmacı bu durumun sebebini öğrenci azlığına bağlamaktadır fakat hem hazırladığı etkinlik kağıdı hem de öğrencilere sorduğı sorular incelendiğinde tek sebebin öğrenci azlığı olmadığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı, görevli öğrencilere dağıttığı kâğıtlarda

sadece yer kısıtlaması yapmıştır (bkz. EK 15.2). Yani öğrencilerin ulaşım aracını seçmesini engelleyecek bir kısıtlama değil, sefer saatini seçmesini engelleyecek bir kısıtlama vardır. Yani araştırmacının beklediği “ ... saatte gidemedik çünkü o saatte 4 kişi için yeterli yer yoktu/ otobüs doluydu.” şeklinde bir cevabı alabilmesi için “Neden bu aracı seçtiniz?” sorusunun devamında “Neden bu saatte seyahat etmeyi seçtiniz?” sorusunu da sorması gerekirdi. Bu ayrıntı dikkate alındığında öğrencilerin kendilerine sunulan etkinliğe göre cevap verdikleri araştırmacının ise yapmak istediklerini tam olarak etkinliğe yansıtmamış olduğunu söylemek mümkündür.

Etkinlik bittikten sonra araştırmacı bir önceki telefonla yemek siparişi verme etkinliğinin sevilmesinden dolayı öğrencilerin bu konuşmaları bir de gerçek firma görevlilerini arayarak yapmalarını istemiştir. Bunun için sınıftan 3 gönüllü öğrenci belirlemiş ve çeşitli firmaları arayarak görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin etkinlik sonrasında yaptıkları telefon konuşmalarına ilişkin video kayıtları şöyledir:

Ö11 ve Uçak firmasındaki görevli (UG)

UG: İyi günler.

Ö11: Ben Kayseri’den İstanbul’a gitmek istiyorum. Biletiniz var mı?

UG: Nerden, nereye? Anlamadım.

Ö11: Ben Kayseri’den İstanbul’a gitmek istiyorum. Bilet alabilir miyim?

UG: Beyefendi, anlamadım. Siz nerdesiniz şu anda?

Ö11: Ben Kayseri’den...

UG: Gideceğiniz yer nere, beyefendi?

Ö11: Kayseri’den İstanbul’a.

UG: Kayseri,den bugün mü?

Ö11: Yarın.

UG: Yarın...

Ö11: Ne zaman yolcunuz var?

UG: Yarın sabah on buçukta var.

Ö11: Daha erken var mı acaba?

UG: Daha erken de var, saat sekizde var.

Ö11: 8 var... Eee bu direk uçuş?

UG: Direk, evet.

Ö11: Bir bilet kaç TL?

UG: Şu anda sabah 8’de giderseniz 400 TL. Sabah on buçukta giderseniz de 210 TL.

Ö11: Servisiniz var mı?

UG: Servis yok maalesef.

Ö11: İstanbul’a hangi hava limanı?

UG: Sabiha Gökçen.

Ö11: Oradan Takism’e servis var mı, acaba?

UG: Servis konusunda bilgimiz yok. Bizim servisimiz yok.

Ö11: Tamam bakacağım sonra sizi arayacağım.

Uçak görevlisinin Ö11’in söylediği “Kayseri” kelimesini zor anlaması dışında herhangi bir sorun olmadan oldukça doğru bir diyalog kurulduğu görülmektedir.

Ö9 ve Otobüs Firmandaki Görevli (ÖG)

ÖG: İyi günler, nasıl yardımcı olabilirim?

Ö9: İyi günler, efendim. Ben Kayseri’den İstanbul’a gitmek istiyorum. Ne zaman gidiş var?

ÖG: Nereden İstanbul’a?

Ö9: İstanbul’a... Şey Asya İstanbul.

ÖG: Tamam, nereden İstanbul’a onu anlayamıyorum.

Ö9: Nereden mi? Kayseri’den.

ÖG: Nerden?

Ö9: Kayseri’den... Kayseri’den...

ÖG: Kayseri’den. Bugün mü olacak servis?

Ö9: Yarın sabah istiyorum. Ne zaman gidiş var?

ÖG: Evet, yarın sabah 11’de var. Öğren bir de var daha sonra.

Ö9: 11’de var...

ÖG: Evet.

Ö19: Başka gidiş var mı biraz erken?

ÖG: Başka yok.

Ö9: O zaman süvit mi normal mi?

ÖG: Suit.

Ö9: Tamam, o zaman bir bilet ne kadar?

ÖG: 80 lira.

Ö9: 80 lira... Tamam, o zaman bir arkadaşlarımla...

ÖG: Şayet alacaksanız kredi kartı ile yardımcı olmaktadır size.

Ö9: Tamam, olsun. O zaman bir bakarım sonra sizi arayım.

ÖG: Tamam, abiciğim.

Ö9: Tamam, işin rast gelsin, sağol, teşekkür ederim.

Otobüs firmasındaki görevli de öğrencinin söylediği “Kayseri” kelimesini anlamakta güçlük çekmiştir. Bu diyalogun dikkat çeken bir başka özelliği ise başta resmi şekilde ilerleyen ve siz zamirinin hem görevli hem de öğrenci tarafından kullanıldığı diyalogun, görevlinin “abiciğim” hitabını kullanmasıyla birden bire samimi bir hal almış olmasıdır. Ö9 da bu ayrıntıyı fark ederek siz zamirini kullanmamış ve “İşin rast gelsin.” gibi derste çok kullanılmayan bir ifadeyi tercih etmiştir. Öğrencinin bunu yapabilmesinde Türkiye’de uzun süre kalmış olmasının etkisi olduğunu düşünebiliriz.

Ö16 ve Otelde Çalışan Görevli (OTG)

OTG: İyi günler, H... Otel Kayseri . Nasıl yardımcı olabilirim?

Ö16: İyi günler, kolay gelsin.

OTG: Teşekkürler.

Ö16: Rezervasyon yaptırmak istiyorum.

OTG: Tabi, çok kısa bekleteceğim sizi. (Öğrenci ne dendiğini anlamıyor. Araştırmacı sessizlikten istifade edip ne dendiğini açıklıyor.)

OTG: Hangi tarih için konaklama düşünüyorsunuz efendim?

Ö16: Gelecek hafta, 3 Mart.

OTG: 3 Mart... Kaç kişi konaklayacaksınız?

Ö16: Tek kişi.

OTG: Kaç gece efendim?

Ö16: 4 gün.

OTG: Sistem üzerinden kontrol ediyorum. 78 Euro artı %8 KDV, efendim. Hemen hesaplayım ben TL olarak... 392 lira tek günlük için fiyatımız.

Ö16: Anlamadım.

OTG: 392 lira. 78 Euro artı %8 KDV, efendim. Oluşturmamı ister misiniz rezervasyonu?

Ö16: İndirimli ya da kampanya olur mu?

OTG: Şöyle: H... otel nokta kom üzerinden daha uygun bir şekilde oluşturabilirsiniz ileri tarihli olduğu için. H... otel komu direk kontrol edebilirsiniz. Oradan galiba daha uygun rezervasyon oluşturabilirsiniz.

Ö16: Tamam, fiyata kahvaltı dahil mi?

OTG: Evet, evet kahvaltı dahil.

Ö16: Yüzme... havuzu... (Havuz kelimesinden emin olamayıp öğrencilere soruyor)

OTG: Yüzme havuzumuz mevcut, savuna fitness, spa odası mevcut. Fiyatlarımıza o da dâhil. (Bu aşamadan sonra öğrenciler oturdukları yerden Ö16'ya müdahale ediyor.)

Ö16: Tamam, ben öğrenci indirimli var. (Bu cümleyi Ö2 söyletiyor)

OTG: Maalesef, sistem üzerinde herhangi bir değişiklik yapamıyoruz.

Ö16: Tamam, teşekkür ederim, sonra sizi arayacağım.

OTG: Peki, teşekkür ederim. Hoşça kalın.

Otel görevlisi, uçak ve otobüs firmalarındaki görevlilere göre çok daha hızlı şekilde konuşmuştur. Ayrıca otel fiyatını söylerken kullandığı “KDV” ifadesi ve indirimli rezervasyon hakkında bilgi vermek için yaptığı açıklamalar öğrencinin önceden tahmin etmesi veya bilmesinin mümkün olmadığı cümleleri içermektedir. Bu nedenle Ö16'nın diyalogun tamamını anlamadığını söylemek mümkündür. Yeteri kadar iyi anlamadığı için Ö16 tekrar edilmesini istemek yerine sessiz kalmayı ve diğer öğrencilerin müdahalesiyle yeni sorularsormayı tercih etmiştir.

Bu etkinlikte öğrencilerin yapacakları yolculukla ilgili farklı kaynaklardan bilgi alabildikleri; saat, tarih, rakam, miktar ile ilgili ifadeleri doğru kullandıkları; “teşekkür ederim”, “lütfen”, “sağol” gibi nezaket ifadelerini kullandıkları; bağlama uygun anlamlı cümleler oluşturabildikleri görülmüştür.

4.1.14. “Geçmiş Olayları (Geçen Hafta Olanlar, Yaptığı En Son Tatil vb.) Ana Çizgileriyle Anlatır.” Kazanımına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmacı bu kazanıma yönelik “Yalan Mı gerçek Mi?” etkinliğini tasarlamıştır. Etkinliğin uygulanmasından birkaç gün önceki derste araştırmacı derse 10-15 dakika geç girmiştir. Öğrencilerden geç kaldığı için çok özür dileyen araştırmacı derse neden geciktiğini açıklamak için şunları anlatmıştır:

“Arkadaşlar, çok özür dilerim derse geç kaldım. Ama başıma neler geldi bir bilerseniz. Ben biraz hastayım. Dün doktora gittim. Doktor bana 6 tane iğne verdi. (İğnenin ne olduğunu açıklıyor.) Bunları sabah-akşam vurulmam gerekiyormuş. İlk iğneyi dün gece vuruldum. İkinci iğneyi de derse gelmeden vurulmak istedim. Onun için evden biraz erken çıkıp fakültenin acil bölümüne gittim. Orada beni içeri aldılar, bana iğne yapması için de çok genç bir kız görevlendirdiler. Hani oluyor ya tıp fakültesindeki öğrenciler son sınıfta hastanelerde staj yapıyor. Sanırım öyle bir öğrenciydi. Öğrenci bana iğne yaptı ve perdeyi kapattı. O sırada ben de çıkmak için hazırlanıyorum. Perdenin arkasından ona görevi veren kişinin telaşla bir şeyler söylediğini duydum. Tam çıkmak üzereyken bana iğne yapan öğrenci ile konuşan görevli elinde yeni bir iğne ile yanıma geldi. Bana hiçbir açıklama yapmadan “Hanımefendi size tekrar iğne yapmam gerekiyor.” dedi. (Bu sırada sınıftan şaşırma sesleri yükseliyor.) Birden bire bana yanlış bir iğne yapıldı diye düşündüm ve çok korktum. Hemen “Ben iğne oldum neden tekrar yapıyorsunuz?” diye sordum. Görevli “Arkadaş hata yapmış.” deyince korkum daha da arttı ve sinirlendim. “Ne hatası?” diye sinirli bir şekilde sordum. İğnenin içine konan ilaç iki bölümden oluşuyor. Bir şişede sıvı, bir şişede de toz şeklinde ilaç var. Asıl ilaç toz olan. İğne yapmadan önce bu ikisi karıştırılır. Bana iğne yapan öğrenci sadece suyu kullanmış. Görevli de bunu fark edince ilacı yeni bir suyla karıştırıp bana tekrar iğne yapmaya karar vermiş. “Başka sorun yok değil mi?” diye ısrarla sordum. Görevli beni ikna edince ikinci iğneyi de vuruldum. Ama beni hemen çıkarmadılar. Yarım saat beklemeniz lazım, dediler. (Tekrar şaşkınlık sesleri yükseliyor.) Ben de dersim var gitmem lazım dedim. O zaman herhangi bir kızarıklık, kaşıntı, nefes darlığı olursa mutlaka gelin, dedi. Arkadaşlar, hala çok korkuyorum. Eğer bana bir şey olursa hemen hastaneye götürün beni lütfen.”

Öğrencilerin tamamı bu hikayeye inanmıştır. Birçok öğrenci “*Geçmiş olsun hocam.*” “*İnşallah bir şey olmaz.*” gibi sözler söylemişlerdir. Bunları anlatırken ayakta olan araştırmacı yerine oturup bir süre öğrencileri izledikten sonra gülümseyerek, “*Anlattıklarınıza inandınız mı?*” diye sormuştur. Öğrencilerin yüzlerindeki şaşkınlık biraz daha artınca,

“Arkadaşlar şaka yaptım. Ben hastaneye gitmedim. İğne de olmadım. Böyle bir olay da yaşanmadı. Sadece uyuyakalmışım. Uyandığımda dersin başlamasına 5 dakika vardı.

Hızlıca giyinip çıktım. Size uyuduğumu söylemeye utandığım için de yolda bu hikâyeyi düşündüm.” demiştir.

Öğrenciler bu aşamada ikiye bölünmüşlerdir. Kimi ilk durumun kimi ikinci durumun gerçek olduğuna inanmıştır. Araştırmacı öğrencilerin dikkatini daha çok çekmek için “*Sizce hangisi gerçek?*”, “*Neden öyle düşündün?*” gibi sorular sormuştur. Öğrenciler fikirlerini söyledikten sonra araştırmacı onları ödevlendirmiştir. Gelecek ders kendilerinin de bu şekilde bir hikaye anlatmasını istemiştir. Dinleyen öğrencilerin de anlatılanların gerçek mi yalan mı olduğunu tahmin edeceklerini söylemiştir. Diğer bireysel sunum etkinliklerinde olduğu gibi öğrenciler ikiye bölünmüştür. Öğrenciler anlatımlarını 27 Şubat 2018 ve 2 Mart 2018 tarihlerinde gerçekleştirmişlerdir. Dersin hazırlık çalışması ödevlendirme sırasında yapıldığı için herhangi bir giriş aktivitesi yapılmadan gönüllü ilk öğrencinin tahtaya çıkması ile etkinlik başlamıştır.

Tahtaya çıkan ilk gönüllü öğrenci Ö11’dir. Ö11 anlatacağı hikayeyi daha önce kağıda yazıp hazırlanmıştır. İlk çıkan öğrenci olduğu için konuşmasına “*Bu anlatacağım hikâye gerçek.*” diye başlamıştır. Araştırmacı “*Sen söyledin artık ama arkadaşlar, tahtaya çıkınca siz söylemeyin hikâyeniz gerçek mi yalan mı diye. Onu biz tahmin edeceğiz.*” diyerek sınıfı uyarmıştır. Ardından Ö11 hikayesini anlatmıştır.

“İyi günler arkadaşlarım, size başımdan bir olayı.. (Araştırmacı düzeltiyor: Başımdan geçen.) Başımdan geçen bir olayı söyleyeceğim, anlatacayım size. Birkaç gün önce para çekmek için ATM’ye gittim ve işimi halletmeye çalıştım ama yapamadım. O sırada arkamda bekleyen adamdan yarım istedim ama ne söyleyeceğimi nasıl söyleyeceğimi bilemedim. O zaman durdum, düşündüm: “Nasıl doğru bir cümle kurabilirim, ulaşabilirim?” ama yardım kelimesini hatırlamadım. O zaman Arapça “müsade” kelimesini kullandım. Arapçada “müsade” kelimesi “yardım etmek” demek. O zaman, o sırada adam döndüm ve “Yardım eder misiniz?” dedim. (Müsade demeliydi, karıştırıyor.) Adam... Ama adam başka bir şey anladı. “Tabi ki canım, bir şey olmaz.” dedi ve biraz arkaya geçti. (Gülüşmeler) Ben yani şaşırdım ona dedim ki “Ben para çekmek istiyorum ama yapamıyorum. Yani nasıl çekebilirim?” Adam gülererek yaklaştı ve bana anlattı ve işimi bitirdim. Şimdi para çektim ve harcadım. Kendimi bir şey söylüyorum: “Keşke bu adam bana anlama... anlamasaydı (Ö12 yerinden düzeltiyor: Anlatmasaydı.) ve yardım etmesaydı o zaman param hesabımda kalır ve bitmez... bitmezdi.”

Ö11 oldukça anlaşılır, ilgi çekici ve güzel bir konuşma yapmıştır. Konuşurken ses tonunu ayarlamış, jest ve mimiklerini de etkili şekilde kullanmıştır. “*Hisap*”, “*yardım*”, “*gun*”, “*once*” gibi birkaç basit telaffuz hatası ve “*Kendimi bir şey söylüyorum.*” cümlesinde olduğu gibi hâl eki hatası dışında herhangi bir hata yapmamıştır. Ö11’in konuşmasında fiilimsi kullanması da dikkat çekici bir ayrıntıdır. “arkamda bekleyen adam” ifadesinde sıfat fiil, “Adam gülümseyerek yaklaştı.” cümlesinde ise zarf fiil kullanmıştır. Ö11 bunun dışında isim fiil yapısına da konuşmasında yer vermiştir ancak isim fiiller A2 seviyesinde işlenen bir konu olduğu için bu durum normaldir. Öğrencinin B1 ve B2 seviyelerinde işlenen sıfat fiil ve zarf fiil yapılarını kullanmasının iki nedeni olabilir. Birincisi işlenen ders kitabında A2 seviyesinde konu olarak işlenmese de okuma metinlerinde sık sık bu yapılarla rastlanmaktadır. İkinci nedense öğrencinin Türkiye’de uzun süredir ikamet ediyor olmasıdır. Her iki durumda da gizil bir öğrenmenin gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Ö11’in sunumundan sonra araştırmacı “Müsade edermisiniz?” ifadesinin hangi durumlarda kullanılacağı hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Sonrasında tahtaya ikinci gönüllü öğrenci olan Ö3K çıkmış ve hikayesini anlatmıştır.

“Arkadaşlar, başımdan geçen bir olay size anlatacam. Suriye’de lisedeyken Derviş Lisesi’nde okudum. O lisede sadece kızlar için. Yıldaki dersleri çok çeşitli ve yoğun bir yıl geçti. Benim sınıfımda en kötü ve en sıkıcı ders felsefe dersi. Çünkü felsefe öğretmeni yaşlı bir kadın, emekli olmak üzere, onun sesi düşük ve belirsizdi. Bir gün vakit geçirmek için bir şey yaptık. Arkadaşlarımdan biri birden bağırdı ve pencerenin yanındaki kızlar yerlerinden kaktılar. Her sınıf bağırmağa başladılar. Sınıf dağınık oldu ve hoca “Ne oldu?” dedi. Biz “Hamam böceği (bir süre adını hatırlamaya çalışıyor) var hocam çok korkuyoruz.” dedik. Hocam böceği aramaya başladı ve hiçbir şey bulmadı. Zaten bi şey yok yani. Sonra biz “Hocam çok korkuyoruz.” (Korkuyormuş gibi yapıyor) İyice hocam baktı hiçbir şey yok. Sonra hepimiz yerlerimize döndük. Sonra... Ne dedik biz unuttum. Neyse hocam... Bizim dersimiz felsefeden temizliğe dönüştü. “Her şey oldu sizin yüzünden, siz kızlar mısınız? Bu sınıf çok kirli.” Kirli değil ama bağırıyor bize yani. Her böyle dersimiz gitti. Her sefer bunlar şeyler gibi yapıyoruz. Vakit (a sesini o ve a arasında bir sesle söylüyor) kaybetmek için böyle şeyler yapıyoruz. Sınava kadar ancak iki ya da üç ders işledik.”

Ö3K sunumunu bitirene kadar hiç kimse bir müdahalede bulunmamıştır. Sunum bitiminde araştırmacı anlatılanların gerçek mi yalan mı olduğunu soracakken Ö15K anlamadığını ifade etmiştir. Araştırmacı Ö15K'ya nereyi anlamadığını sorunca hikâyenin tamamamını anlamadığını söylemiştir. Bunun üzerine araştırmacı Ö3K'dan yavaş şekilde yeniden anlatmasını isterken Ö5, Ö3K'nın kısa cümleler kurmasını rica etmiştir. Ö5 ve Ö15K hiç Türkçe bilmeden kursa başlamışlardır. Ö3K ise hem kısık sesle hem de hızlı şekilde konuşmaktadır. O da cümlelerinde üst düzey yapılar ve bilinmeyen kelimeler kullanmıştır. Bu nedenle Ö15K ve Ö5'in anlamamış olması normaldir. Hatta sınıfta konuşmanın bazı yerlerini anlamayan öğrencilerin de olması muhtemeldir.

Bu nedenle Ö3K, daha yüksek sesle, cümleler arasında daha uzun süre durarak ve daha vurgulu şekilde hikâyesini tekrar anlatmıştır. Yukarıdakinden farklı bir cümle oluşturmadığı için burada ikinci anlatıma yer verilmemiştir. Ancak ikinci anlatım sırasında bilinmeyen kelimeleri ya da anlaşılmayan ifadeleri açıklamak ve dil bilgisel hataları düzeltmek için araştırmacı anlatıma müdahil olmuştur.

Ö3K'nın ikinci anlatımı da bittiğinde araştırmacı sınıfa hikâyenin gerçek olup olmadığını sormuştur. Öğrenciler oturdukları yerden fikirlerini dile getirirken Ö13 "*Bir gün mü anlatmadı felsefe dersini ya da sonuna kadar mı anlatmadı?*" sorusuyla kararını daha emin şekilde vermeye çalışmıştır. Ö3K bu soruya "*Bütün değil ve bir değil yani çoğu dersler.*" şeklinde cevap vermiştir. Ö11 ise "*Hocam, doğru çünkü kızlar Suriye'de daha fazla (yaramazlık) yapıyorlar.*" diyerek fikrini gerekçesiyle birlikte dile getirmiştir.

Araştırmacı öğrencilerin konuşması bitince Ö3K ve arkadaşlarının yaptığı davranışın Türkçe'de bir deyimle anlatıldığını ve buna "*dersi kaynatmak*" dendiğini açıklamıştır. Daha sonra tahtaya Ö2 çıkmıştır. Ö2'nin konuşması şöyledir:

"Dort ay önce ben İstanbul'da yaşıyordum. Sonra burs kazandım. Ama üniversitem Kayseri'de. Bu yüzden İstanbul'a Kayseri'den hareket ettim. 15 Kasım'da hareket ettim. Kayseri'ye hareket ettim ve üniversiteye kaydoldum ve benim işlerim bitti. Ersem Merkezi... merkezi... merkezine geldim. Ama sorun var. 15 Aralık'ta dersler başlayacak. Yani onlar beni... bana dediler. Bu yüzden yani gidiş-dönüş bileti aldım ve İstanbul'a döndüm. Ama bir hafta sonra Ersem Merkez... merkeziden...ııı..merkezisiden (Araştırmacı müdahale ediyor: ERSEM'den) Tamam, mesaj aldım: "Yarın saat sekiz buçukta dersiniz var." Çok kızdım ve yeni bilet aldım.

Çok pahalı (vurguluyor). Sonraki gün ben Kayseri'ye geldim ve merkezine gittim. Ama çok kötü süprayz yaptılar. Öğrenci sayısı yetersiz. Bu yüzden 15 Aralık'ta dersler başlayacak. Yani kazık yedim. Kayseri'de kaldım. O zaman çok arkadaşlarım Kayseri'de yoktu. Evde kadım ve ev hanımı gibi... Çok kutü bir ay... (Gülüyor)”

Ö2'nin konuşması boyunca araştırmacı tarihler arasında ne kadar süre olduğunu netleştirmek için bir soru sormuş, bunun dışında Ö2'ye müdahale etmemiştir. Sunum bittiğinde araştırmacı, anlamadığını düşündüğü öğrencilere tek tek Ö2'nin söylediklerini anlayıp anlamadığını sormuştur. Sonra Ö2'nin anlattıklarını özetlemiş ardından Ö2'ye ikinci gelişinde Kayseri'de nerede kaldığını sormuştur. Ö2 de ilk gelişinde zaten ev kiralayıp bütün işlerini bitirip döndüğünü söylemiştir. Çok güzel bir fikri olduğunu ama hiçbir şey yapamadığını da sözlerine eklemiştir. Sonra Ö13 *“Bizim de aynı olmuştu. Yani biz buraya geldikten iki hafta sonra başladı. Biz yurttan İstanbul'a gidemedik. Yani yarın başlayacak, tekrar bekleyin, bekleyin dediler. İki hafta böyle geçti.”* şeklinde katkıda bulunmuştur. Ö2 de sohbe devam ederek *“Ben Kayseri 'de kaldım yani korkuyorum yani korktum.”* diye duygularını dile getirmiştir.

Ö2'nin sunumunda, dil bilgisel yanlışlıkların varlığından ziyade kendisinin bu yanlış fark edip düzeltmeye çalışması dikkat çekmektedir: *Bu yüzden İstanbul'a Kayseri'den hareket ettim. 15 Kasım'da hareket ettim. Kayseri'ye hareket ettim...*” ilk cümlesinde hem karışıklık yapan hem de hâl ekini yanlış yapan Ö2 ikinci cümle'de bu hatayı düzeltmiştir. *“Ersem Merkez... merkeziden...uu..merkezisiden”* ifadesinde ise doğru eki kullanmak için çaba göstermektedir.

Ö2'nin sunumundaki bir başka ayrıntı da telaffuz hatalarıdır. Ö2'de birçok yabancı öğrenci gibi “ı”ve “ö” seslerini telaffuz ederken zorlanmaktadır. Ancak onun konuşmasında üniversite ve sürpriz gibi dilimize hemen hemen aynı yazılışla geçmiş olan yabancı kelimeleri *“yüniversitem”, “süprayz”* şeklinde İngilizce telaffuzla söylemesi dikkat çekmiştir. Ö2 Suriyeli bir öğrencidir ama bu tellaffuzu yapmasının sebebi iyi derecede İngilizce bilmesidir.

Ö2'nin konuşmasında “Sıkı Pazarlık” etkinliğinde öğrendiği *“kazık yemek”* deyimini yerli yerinde kullanmış olması öğrencilerin önceki etkinliklerde öğrendikleri bilgi ve kelimeleri içselleştirip konuşmalarında kullanabildiklerinin göstergesidir.

Ö2'nin sunumundan sonra Ö13'ün normal bir sohbet havasında oldukça doğal bir şekilde *"Bizim de aynı olmuştu..."* ifadesini kullanarak iletişime başlaması etkinliğin öğrencilere doğal bir iletişim fırsatı sunduğunu düşündürmektedir.

Ö2'nin ardından tahtaya Ö9 çıkmıştır. Ö9'un konuşması şöyledir:

"Merhaba arkadaşlarım, Ben bir tatilde ben ve arkadaşlarım çarşıya gittik. Orada çarşıda biraz alışveriş yaptık. Elişveriş yaptıktan sonra biraz acıktık. Bir arkadaşım dedi "Bir yeni lokanta var, oraya gidelim mi?" Biz dedik "Tamam, gidelim." Bakacağız deniyeceğiz nasıl bir lokanta. Oraya gittik, oturduk, baktık lokanta çok güzel... Çok yani manzara çok güzel. Ora oturduk istedik... yemek istedik. Yemek geldi. Yemek yedik. Şahane bir yemek yedik çok güzel. Ondan sonra, yemek bittikten sonra çay içtik. Bitirdik. Sohbet biraz ettik. Arkadaşlarım dedim "Kalkacağız mı, kalkalım mı?" Evet, dedi kalkacağız. Ama fatura istedik. Hesap istedik. Hesap geldi. Hesaba baktık çok şaşırdık çünkü hesap beş yüz lira. Düşün öyle! Biz yani ne yapacağız? Düşündük, düşündük, düşündük... N'apacağız, n'apacağız, n'apacağız.... Ben dedim "Tamam, ben çözeceğim." Babamaya aradım. "Babam böyle böyle oldu ne yapacağım?" Babam dedi "Tamam oğlum merak etme ben hemen geliyorum." Biz lokantada babam gelene kadar bekledik. Babam geldi hesabı getirdi. Ama o gün çok ütkündük çünkü büyük kazık yedik yani."

Ö9, oldukça anlaşılır bir ses tonuyla, cümleleri tane tane söyleyerek ayrıca jest ve mimiklerini de çok iyi kullanarak başarılı bir sunum gerçekleştirmiştir. Ö9, aile tanıtımında ilk çıkan öğrenci olduğu için heyecanlanmış ve birçok hata yapmıştı (bkz. BÖLÜM 14.10), ikinci bireysel sunum etkinliğinde de uykusuzluktan başı ağrıdığı için başarısız bir sunum gerçekleştirmişti. Bu nedenle bu etkinlik Ö9'un gerçek konuşma performansını sergilediği ilk sunumdur diyebiliriz. *"Babamaya aradım."* cümlesindeki ek hatası ve *"üzüldük"* kelimesi yerine *"ütkündük"* demesi dışında çok belirgin bir hatası olmamıştır. Ayrıca Ö9'un da Ö2 gibi daha önceki etkinliklerde bahsedilen *"kazık yemek"* deyimini kullanması iletişimsel etkinliklerle öğrenilenlerin kalıcılığına örnek teşkil etmektedir.

Ö9'un sunumunun ardından oldukça güzel bir sınıf içi etkileşim gerçekleşmiştir. Bu etkileşime dair ayrıntılar şöyledir:

Ö9'un sunumu bittikten sonra araştırmacı öğrencilere anlatılanların yalan mı gerçek mi olduğunu sormuştur. Ö7: *"Yalan çünkü ben fatura baktım 500. Biraz söyleyeceğim neden,*

ne aldım?” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Ö9 ise “Ama biz altı kişiyiz ve bir yeni lokanta. Bilmiyoruz fiyatı ne kadar.” diyerek cevap vermiştir. Ö11 “Vallaha bence yalan. Ne yediler? 500TL yani çok pahalı. 100-150 dediyse yani olabilir ama 500 büyük bir yalan.” diyerek fikrini dile getirmiştir. Ö2 ise bu hikâyeye espirili bir yorum yaparak “Babama Allah uzun ömür olsun. Ben bunu kendi babamı aradım benim babam (eliyle telefonu kapatır gibi yaparak) tık kapat.” demiştir. Ardından araştırmacı eski filmlerde böyle durumlarda bulaşıkların yıkıldığını söyleyerek kültür aktarımı yapmıştır. Bu etkileşimden sonra tahtaya Ö6K çıkmıştır. Onun anlattığı hikâyenin ayrıntıları şöyledir:

“Bir yıl önce Türkiye’ye geldim. Tükçe dilini hiç bilmiyordum. Türk numaram yoktu. Arkadaşım Fatih’de oturuyordu. Onu ziyaret etmeye istedim. Yanlız 97 otobusle gidebildim. Durakta yarım saat bekledim ama o otobüs gelmedi. Sonra 97M geldi. Ben çok mutlu oldum. 97 numaralı ila 97M hiç arasında hiç fark yok yani sandım. Bir saat sonra otobüsten indim. Ama ben nerdeyim hiç bilmiyorum. Sadece Allah bilir. İnsanlara sordum: Burası neresi? Burası Başakşehir.(Sınıftan ‘ooo’ sesleri yükseldi) Ben yani ne yapacağım hiç bilmiyordum biraz aladım biraz güldüm. Sonra taksiyle evet hemen eve döndüm.”

Ö6K da oldukça başarılı bir anlatım gerçekleştirmiştir. “Onu ziyaret etmeye istedim.” cümlesindeki hâl eki hatası ve “ağladım” kelimesini “aladım” yıl kelimesini “yıl” şeklinde söylemek dışında herhangi bir hatası olmamıştır.

Ö6K’nın hikayesinin doğru olup olmadığı sorulduğunda bütün sınıf doğru olduğunu söylemiştir. Ö11, “Ben nasıl bildim yani doğru. Bu olaydan sonra Ö6K harfler çok dikkatli oldu. Bu nedenle sınavdan yüksek puan alıyor. Biz mesela bazı harfler düşüyoruz ama Ö6K hiçbir harf düşmedi.” diyerek espirili bir yorumda bulunmuştur. Ö6K’dan sonra Ö14 tahtaya çıkmıştır. Onun konuşmasına ait ayrıntılar şöyledir:

“Esselamün Aleyküm arkadaşlar. Ben başımdan geçen bir olayı size anlatacağım. Ben İstanbul’da yaşıyordum buraya gelmeden önce. Ben genelde çadırda kalıyorum Topkapı’nın yanında. Ben bir gün arkadaşım ile Sefaköy’e gitmek istedik. Biz yani metrobüs durağına gittik. Ama biz yanlış binmişiz metrobüse karşı tarafa çıkmışız. Biz gittik gittik 15 Temmuz’a geldi. Ordan başka metrobüse bindik. Ordan yine yürüdük Asya tarafına geçtik. Arkadaşım dedi ki “Bunlar çok güzelmiş biraz gezelim.” dedi. Ben “Biz gidelim gezmeyelim.” dedim. O “Çok güzelmiş bunlar, gezelim.” dedi. Tabi biz

düşündük yani para var bizde diye. Mare bizde para kalmamış. Biz duraktan çıktık, biraz gezdik. Sonra durağa geldik. Kartımızı şeye bastık ama “yetersiz bakiye” dedi. Sonra bizde para da yok. Arkadaşıma dedim “Türk’ten para soryalım.” dedim. O “Olmaz, ben hayatta böyle şey yapmam.” dedi. “Tabi o zaman yürüyerek gidelim.” dedim. Haritaya bastık Atatürk Havalimanı diye. Dört saat beş saat falan çıktı, yürüyerek gideceğiz işte. Biz iki sokak var. Biz bu taraftaki sokakta basmışız. Aslında bu sokakta olsaydık çok yakın. Ama biz bu sokakta basmışız ya telefona o yüzden şey haritadan bakarak biz yürüdük ama böyle gelmişiz yani. (Eliyle bir daire çiziyor.) Dört saat o şehri gezdik böyle. Dört saat gezmişiz. Sonra öğle namazdan sonra adı nedi bir namaz var ya? (Araştırmacı ve Ö13 birlikte: İkinci) İkinci namazda olmuştu zaten akşam namazı oldu onu kıldık. Sonra yatış namazı oldu onu bekledik yani. Yağmur yağıyor. Arkadaşımla bizde 5 kuruş para kalmış sadece. (50 kuruş demek istiyor.) O dedi “Ben çok açtım simit alalım yiyelim.” dedi. “Neyse dedim 5 kuruş olsa da bizde kalsın.” Sonra bekledik saat dokuz falan oldu. Metrobüs dokuzda boşanıyor, yürümüyor. Bu yüzden yürüyerek getsek çok uzak geç kalıyoruz. Bekledik, bekledik sonra ben dedim. Basksam bir Türk sigara çekiyor. Dışarda çıktım. “Abi bende para kalmadı, yola kaybettim bana yardım et.” dedim. O da dedi “Nerelisin? “Doğu Türkistanlıyım.” dedim. O da dedi yani para verdi bana baktım dört buçuk paramış. Jeton verdi. Ben çok mutlu oldum. (...)

Ö14’ün hikayesi kadıkları yere dönene kadar çeşitli maceralarla devam etmektedir. Ancak dilsel açıdan dikkat çekici bir ayrıntı olmadığı için devamına yer verilmemiştir. Ö14 hikayesini hiçbir müdahale olmadan tamamlamıştır. Onun konuşması yaklaşık 6 dakika sürmüştür. Ö14 de Ö3K gibi oldukça alçak bir sesle, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden, kullandığı kelimelerin anlaşılıp anlaşılmayacağını düşünmeden konuşmuştur. Konuşması da oldukça uzun olduğu için öğrencilerin hatta araştırmacının bile takip etmesi zor olmuştur. Araştırmacı Ö15K, Ö5, Ö10, Ö4K gibi Türkçe’yi bu kursta öğrenmeye başlayan öğrencilere Ö14’ün anlattıklarını anlayıp anlamadıklarını sorduğunda Ö15K “*Yani çok hızlı.*”, Ö5 “*Bazen hocam anladım, bazen anlamadım*”, Ö4K “*Yok (anlamadım).*” Ö10 “*Anlamadım.*” cevaplarını vermişlerdir. Araştırmacı sadece onların değil Türkçesi daha iyi olan öğrencilerin de anlamadığını düşünerek Ö2’ye de anlayıp anlamadığını sormuştur. Ö2 “*İyi*” şeklinde cevap vermiştir. Ö11 ise “*Ben başlangıçta anlamadım yani niye onda para kalmadı.*” demiştir. Ö2 ve Ö11’in cevapları

Türkçesi nispeten iyi olan öğrenciler tarafından konuşmanın genelinin anlaşıldığı şekilde yorumlanabilir.

Araştırmacı Ö14'ü daha yüksek sesle, daha yavaş, daha vurgulu konuşması ve uzun cümleler kurmaması konusunda uyarılmış ve hikâyesini tekrar anlatmasını istemiştir. İkinci anlatımında araştırmacı konuşmaya ara ara müdahale etmiş, bilinmeyen kelimeleri açıklamış, hikâye çok uzun olduğu için zaman zaman konuşulanları özetlemiştir. Ö14'ün alattıkları çok ayrıntılı olduğu için dinleyicilerin hepsi gerçek olduğunu düşünmüştür. Ö11 “*Nasıl gerçek değil zaten adam ağlamak üzere.*” diyerek kendi fikrini belirtmiştir.

Ö14'ten sonra Ö7 konuşmasını yapmak üzere tahtaya çıkmıştır:

“Bir hikeye 5 yıl önce oldu bu hikeye. Ben 2012’de ben lise öğrenci (Bir eksiklik yaptığını bilerek araştırmacıya bakıyor. Araştırmacı: öğrencisiydim.) Öğrencisiydim. Yirmi yedi beş aya iki bin on ikide sınıfa var. Bu sınıfa felsefe. Bu sınava çok zor. Dort kitab var. Ben çok büyük. Ben çok okadım bu sınava, çalıştım. Bu sınava sabah salı. Gahdım saat dörtte ders çalıştım. Bu... bunlar dört kitabı bahdım. Biraz okadım sayfa, 10 sayfa öyle. (Ö11 okudum diye düzeltiyor.) Sınava hazırladım. Kiyafet giydim. Okula gittim. Sınıfa girdim. Hoca bana bahtım (Öğrenciler baktı diye düzeltiyor.) Guluyor, çok guluyor. Ben şış... şış.. (Araştırmacı: şaşırdım) şaşırdım. “Hocam, neden gülüyorsun?” o diyor bana “Senin ayakkaba bah bi dene.” Bahtım, sol tarafa sari renk, sağ tarafa siyah oyle giydim. Benim arkadaşım aynı model aldım ama başka... kardeşim başşka ren. Öyle yaptım. Sınava yaptım. Eve döndüm gittim.”

Görüldüğü gibi Ö7, oldukça belirgin telaffuz hataları yapmaktadır. “Ö” sesini sistematik şekilde “o”, “ü” sesini de “u” olarak söylemektedir. Bunun dışında Ö7'nin “*Gahtım.*”, “*Hoca bana bahtım.*” ifadelerinde olduğu gibi konuşmasında yerel ağız özelliklerinden olan “k” sesini kelime başında “g” ortasında “h” şeklinde söylemesi de dikkat çekmektedir. Bunun sebebi Ö7'nin dili resmi bir ortamda değil yerel ağızın belirgin bir şekilde konuşulduğu bir çevrede öğrenmiş olmasıdır. Bu tür öğrencilerin Türkçeyi hiç bilmeden kursa başlayan öğrencilere göre telaffuzları daha kötü olmakta ve onlar doğru telaffuza geçmekte de zorlanmaktadır.

Ö7'nin anlattıklarının gerçek mi yalan mı olduğu sorulduğunda Ö2 “*Yalancısın çünkü konuşuyor ve pencereye bakıyor.*”, Ö5 “*Vücut dili yalan söylüyor.*”, Ö9 “*Çünkü şey ayakkabı giyecek, zaten rengi şöyle bakacak., mecbur yani.*” yorumlarını yapmışlardır.

Ö2 ve Ö5'in yorumlarında konuşan kişinin sadece söylediklerine odaklanmadıkları, vücut diline de dikkat ettikleri görülmektedir.

Sonrasında tahtaya Ö1 çıkmıştır. Ö1'in yaptığı konuşmanın ayrıntıları şöyledir:

“Bir iş günü ben ofis... ofisdeydim. Saat iki de çok kötü bir gün çünkü kahvaltı yemedim. Saat ikide oyle çalışıyorum. (Elleriyle klavyede yazı yazıyormuş gibi yapıyor.) Dibe...dibe...dibremin 4.2 ıııı...ya...ya (Soran gözlerle araştırmacıya bakıyor. Araştırmacı: “4. 2. şiddetinde bir deprem oldu.”) oldu evet. (Ö11: meydana geldi.) Sat.. saat... (Arapça bir şeyler soruyor Ö2: “Oldüm yani.” diyor.) Öyle oldum. (Ö1 tekrar klavyede yazmaya benzeyen bir el işareti yapıyor.) (Gülüşmeler) (Araştırmacı ne dediğini sorunca öğrenciler anlatıyor. Araştırmacı: “Titredim, salladım.” diye açıklama yapıyor.) Arkadaşımı baktım böyle (Bir elinin işaret parmağını kaldırıyor ve yukarı doğru bakıyor). Bekliyorum. ıııı...Ben dedim, “Ne yapacağız?” O “Tamam, sakın biz sadece vat edeceğiz.” (Araştırmacı tekrar etmesini istiyor.) Vefat edeceğiz. (Gülüşmeler) (Ö11: “Şahadet diyor yani, öyle.”) Tamam, sakindim. Ama daha fazla dereceler şiddetli oldu. Kurktum ve kapıyı gittim. Ama müdürüm baktım oyle (Yan bir bakış yapıyor). Müdürümü baktım. (Araştırmacı: “Müdürüme” diye düzeltiyor.) Bugün her kötü insanlar cehenneme gidiyor. Öyle dedim ve asansore gittim. Ama çok kötü bir fikir. Yani dünyada her adamlar asansore gitti. Bekliyim oyle (Kol saatine bakıyormuş gibi yapıyor). Sonra depremin bitti ve ofise dondüm. Mudurum bana bekliyor oyle (Kafa sallıyor) Oyle dedi: “Cehennem di mi?” (gülüşmeler) “Şıka yaptım.” “Tamam, problem yok.” (Omuz silker gibi bir hareket yapıyor)”

Ö1, konuşmasında cümle kurmaktan çok beden dilini kullanmıştır. Birçok ek ve telaffuz hatası yapmıştır. Cümleleri uygun bağlaçlarla birbirine bağlamak veya sebep-sonuç gibi anlam ilişkileri kurmak yerine tek tek söylemeyi tercih etmiştir. Ö1'in bu konuşmasının A2 seviyesine göre uygun olmadığını söylemek mümkündür.

Ö1'in ardından Ö12 konuşma yapmak üzere tahtaya çıkmıştır. Ö12'de oldukça alçak sesle, hızlı ve vurgusuz konuşmuştur. Hikâyesinde dinleyen öğrencilerin bilmediği kelimeler de kullandığı için araştırmacı onun sunumuna oldukça fazla müdahalede bulunmuştur. Hikâye bittiğinde araştırmacı Ö12'yi sürekli durdurduğunu bu nedenle onun konuşma performansını net olarak göremediğini söylemiş, Ö12'den hikâyesini

tekrar anlatmasını rica etmiştir. Ö12'nin müdahale olmadan yaptığı konuşmasının detayları şöyledir:

“İki bin beşinci yılında... İki bin beş yılında Kurban'ın ilk günüdür. Biz babamla dedemnin eve gittik. Dedem koyn kesmiş. Koyn kesdikten sonra dedem söyledi babama: “İnek çok hasta, hastaneye götürüm.” söyledi. Araba ben, amcam, dedem bindik. Arabanın arkasına inekni bağladık. Ondan sonra yürüdük, bir köprü'nün ardın geldik. Babam söyledi amcama “Bu köprü çok küçük araba geçemez” söyledi. Amcam söyledi: “Giçer, her zaman ben buraydan geçerim.” dep söyledi. Köprü geldi, araba yani köprü düştü. Ben düşündüm yani inek çok deprem oldu. Çok düşüm için araba çok salladı. Ben yani arabadın indim. Ondan sonra inekge baktım. Öküzün kulağı yok. Babam indi, babam bağırdı, bıçak, bıçak de bağırdı. Ama hiç kimse yok. İki satın sonra inek öldü. Demem çok bağırdı babama.”

Ö12 Doğu Türkistanlı bir öğrencidir. Uygur Türkçesi bazı ekleri ve kelimeleri Eski Türkçedeki haliyle muhafaza eden bir lehçedir. Bunun yansımasını Ö12'nin koyun kelimesini “koyn” şeklinde, “inekni” kelimesinde belirtme hal eki olan “-i” sesini “-ni” şeklinde, “inekge” kelimesinde yönelme hal eki olan “-e” sesini “-ge” şeklinde telaffuz etmesinden görebiliriz. Ö12 ekleri doğru kullanmış olsada lehçeler arasındaki bu farklılıklara dikkat etmemiş olması dinleyenlerin onu anlamasını güçleştiren bir durum olmuştur.

Ö12'den sonra Ö10 konuşmasını yapmak için tahtaya çıkmıştır. Ö10 Türkçeyi ilk defa kursta öğrenmeye başlayan öğrencilerdendir. Bütün bireysel sunum etkinliklerinde evde bir deftere yazmış olduğu metni eline alarak tahtaya çıkmıştır. İlk birkaç cümlede deftere bakmayan Ö10, sonraki cümlelerde neredeyse tamamen konuşmayı bırakıp yazdıklarını sesli bir şekilde okumaya başlamıştır. Araştırmacı, Ö10'un elinde defterle tahtaya çıkmasına takıldığı yerlere bakabilmesi ve kendini daha rahat hissetmesi için izin vermektedir. Ancak bu sunumda Ö10 konuşmayı bırakıp okumaya başladığı için önce onu uyarılmış, ardından defteri tamamen bırakmasını istemiştir. Bundan dolayı Ö10 hikâyesini üç defa baştan anlatmak zorunda kalmıştır. Ö10'un deftere bakmadan yaptığı konuşmasının ayrıntıları şöyledir:

“Günlerden bir gün üniversiteye gidiyorum. Komik bir olay yaşadım. Erken uyandım ve kahvaltı yaptım. Kahvaltı yaptıktan sonra evden çıktım. Güneşli ve sıcak bir gündü.

Otabise bindim. Otobis çok kalabalıktı. İkinci istasyonda yaşlı bir kadın otobise bindi. Çok yorgundu. Ona baktım ve ona yermi oturun, dedim. Bana baktı ve yaşlı oldum düşünüyor musun?, Senden daha güçlüm, dedi. Bütün yolcular bana baktı ve güldüler.”

Ö10 konuşmasında “ü” ve “ı” seslerini çıkarmakta zorlanmıştı ama kelimelerin anlamını etkileyecek derecede belirgin bir telaffuz hatası yapmamıştır. Ö10’un konuşması dil bilgisel açıdan oldukça doğru ve anlamlı cümlelerden oluşmaktadır. Ö10 de diğer bütün öğrencilerin zaman zaman yaptığı birkaç ek hatası dışında yanlışlık yapmamıştır. Ancak konuşurken kendisine oldukça güvensiz bir tavır sergilediği için sanki kötü bir konuşma yapmış izlenimi uyandırmaktadır. Ö10, cümle kurarken dinleyicilerle göz teması kurmak yerine, düşünür gibi bir ifade takınmış, cümleler arasında normalden çok daha uzun sessiz beklemiş, sürekli deftere bakmış bu nedenle ezberlediği şeyleri anlatıyor gibi davranmıştır. Ö10’un bu davranışının temelinde hata yapma endişesi yer almaktadır.

Hata yapmıyor olmak iletişimsel yaklaşım çerçevesinde çok dikkat edilmesi gereken bir durum değildir. İletişimsel yaklaşımda amaç iletişimin akıcı bir şekilde gerçekleştirilebilmesidir. Hatalar iletişimin ve öğrenmenin doğal bir parçası kabul edilir. Bu açıdan Ö10’un yaptığı konuşma iletişimsel yaklaşımında sıklıkla vurgulanan akıcılık kavramının eksikliğine somut bir örnek teşkil etmektedir.

Ö10’un konuşmasının gerçek mi yalan mı olduğu sorusuna öğrenciler sosyal dil kullanımı açısından yaklaşmışlardır. Ö11 “*Bence yalan, en önemli sebep yani kadınlar normalde kabul ediyor. Yani gel mesela buyur yerine otur. Hemen geliyor oturuyor. Ben gencim mesela Ö10 bana dedi Ö11 gel yerime otur, oturacağım yani.*” diyerek anlatılan olayın gerçek hayatta karşılaşılmayacak bir olay olduğunu söylemiştir. Ö9 “*Çünkü Ö10, kadından çok utanıyor. Ama meselan o yerini kalktı. Oturmayacak mesela ne diyecek: Sağol teşekkür ederim. Böyle demez yani*” diyerek herhangi bir teklifin kibar şekilde nasıl reddedileceğini anlatmıştır. Araştırmacı, Ö10’un anlattığı hikayedeki kadının yaptığı davranış için Türkçede “*terslemek*” ifadesinin kullanıldığını söylemiştir.

Ö11’den sonra Ö8 hikâyesini anlatmıştır. Onun anlattığı hikayenin ayrıntıları şöyledir:

“Sizlere başıma gelen üzüntülü bir olay anlatayacağım. Bu olayda abimden bahsedelim. Yaklaşık on altı yıl önce biz ablamla bahçede uyunuyoruk. Aniden güneşten dolayı beyin zarı iltihabı hastalandı. Sonra hastaneye götürdük. Hemen komaya girdi. (Araştırmacı bu

durma Türkçede güneş çarpması dendiğini açıklıyor.) O gunlarda çocuk olduğum için fazla haber ablamdan almadık. Bir gün hastaneye gitmiştim. Onun adı ablam D... Ablam yatakta, hasta yatakta. Öyle hiçbir hareket etmiyor. Serum takılıyordu. Ben zaten ablam konuş ya da hiçbir şey. Ben zaten o günlerde çok üzüldüm. Bundan dolayı sonra hastaneye bıraktım eve döndüm. Aniden sonraki gün tekrar abime gitmek istiyorum. Oraya gittiğimde yatak boştu. Babam sordum, sormuştum. Babam bana ablan cenneye gitmişti. (Araştırmacı cennete diye düzeltiyor.) Cennete gitmişti, evet. Bundan dolayı çok etkilendim. Biliyorsunuz her insan, değerli bir insan kaybedince mutlaka derin bir his ya da büyük bir boşluk içimizde bırakacak.”

Ö8 aile tanıtımı etkinliğinde ölen ablasından bahsettiği için bu hikâyenin gerçek mi yalan mı olduğu sorulmamıştır. Ö8’in oluşturduğu cümleler incelendiğinde yüklem eksikliği, ek yanlışlıkları, hatalı telaffuzlar, yanlış söz dizimi gibi birçok hatanın varlığı göze çarpmaktadır. Ö8, bu sunumunda “abla” kelimesi yerine zaman zaman “abi” kelimesini kullanmış aile tanıtımı etkinliğinde ise “kardeş” kelimesini sık sık “arkadaş” kelimesi ile karıştırmıştır.

Ö8 Türkçe’yi kendi çabalarıyla öğrenmiş ve daha çok okuma yaparak kendini geliştirmiştir. Bu nedenle onun okuma ve dinleme becerisi yüksektir ve kelime hazinesi gelişmiştir. Ö8, A1 kurunda etkinliklerin uygulanışı anlatılırken Türkçeden Arapçaya çeviri yaparak araştırmacıya yardımcı olan öğrencidir. Araştırmacı, konuşma konusunda istekli ve derlserde aktif olması, karşılıklı konuşmalarda seviyesinin üzerindeki kelime ve dilsel yapıları anlaması ve fiilimsilerle birleşik yapıları kurması nedeniyle Ö8’in Türkçe seviyesinin oldukça yüksek olduğunu düşünmekteydi. Araştırmacı Ö8’in bu hatalarını karşılıklı konuşmaların anlam odaklı ve hızlı gerçekleşmiş olmasından dolayı fark edememiştir. Bu tür bireysel sunum etkinlikleri öğrencilerin dilsel seviyelerini daha net ortaya koyduğu için araştırmacı açısından oldukça faydalı olmuştur.

Ö8’den sonra Ö13 konuşma sırasını almıştır:

“Merhaba arkadaşlarım, ben sizlere başımdan geçen bir olayı anlatacağım. Bu gerçek mi yalan mı siz söyleyeceksiniz. Ben küçükken yani üç yaşındayken bizim mahallede güçlü... yani bizim memlekette, Kaşgar’da güçlü bir fırtına çıkmış. En yüksek derecede yani. Biz yani gezmek için gittik. Ama bana bunu ablam söylemişti. Çok güçlü fırtına

çıkılmış, o yüzden ben yani uçurtma gibi uçmuşum. Yereye düşmüşüm. Ağır yaralanmışım yani. Hastaneye götürmüşler beni iki hafta sonra iyileşmişim yani. Sadece bu kadar.”

Ö13 kendi başından geçen bir olayı anlatmıştır. Ancak bebekliğine dair bir anı hakkında konuştuğu için öğrenilen geçmiş zaman yapısını kullanarak doğru bir anlatım yapmıştır. Onun sunumunda dikkat çeken tek ayrıntı “yani” kelimesini çok sık kullanması olmuştur. Buna benzer kullanımlar Suriyeli öğrencilerde de mevcuttur. Suriyeli öğrenciler cümleler arası boşlukları genellikle “meselen” ve “yani” kelimeleriyle doldurmaktadırlar.

Ö13’ten sonra Ö15K tahtaya çıkmış ve şu hikâyeyi paylaşmıştır:

“Suriye’de savaş var, siz biliyorsunuz zaten. Savaş çok kötü hikâyeler vardı. Bu yüzden ben ailemle Mısır’a güç ittik. İııı ... savaştan yüzden ben çocuklarım okula gitmedi. Mısır’da abartmada on yedi katta oturduk. Onunda... apartman karşısında okula var. Her gün oyladır hayatım çok kötü. Hayatım en kötü olaydır. Her gün benim kızım balkona oturdu sonra ağlıyordu ve ben ağlıyordum.”

Ö15K Türkçeyi yeni öğrenen ve derslere devamsılık yapan bir öğrenci olmasına rağmen iyi bir anlatım yapmıştır. Belirgin telaffuz hataları yapması ve zaman zaman dinleyicilerden yardım alması dikkate alınmazsa geçmiş zaman yapısını doğru kullandığı, geçmişteki olayları kronolojik olarak sıraladığı söylenebilir.

Ö15K’dan sonra Ö5 tahtaya çıkmıştır. Onun anlattığı hikâye şöyledir:

“Uç yıl önce Suriye’den Türkiye’ye gelmek için kav... kava... kaç... kaçacı (Öğrenciler kaçak diye düzeltiyor) gibi yaptım. Bu yüzden iki kilometr yürüdüm. Yolun sonu askeri-Türki (Öğrenciler Türk askeri diye müdahale ediyorlar.) vardır. Türk askeri vardır. Askeri beni tuttu. Beş dakika sonra asker ile karakol gittik. Orada zabıta var. Zabıta “Sen kaşa..kaşa..kaçakcan mısısın?” Ben söyledim: (öğrenciler söyledim diye düzeltiyor.) Hayır, ben doktorum İki saat sonra Suriye’ye gittim. (Araştırmacı döndüm ya da gönderdiler diye düzeltiyor).”

Araştırmacı hikâyenin gerçek olup olmadığını sorduğunda öğrenciler “Biz biliyoruz zaten, gerçek.” diye yanıtlamışlardır. Bu durumda araştırmacı oldukça şaşırmıştır. Ö5, “İki gün sonra arabala Türki’ye ye geldim.” diye devam etmiştir. Bunun üzerine daha da şaşırarak araştırmacı “Peki, neden önce kaçak gelmek istedin, pasaport mu yoktu?” diye

sormuştur. Ö5 “Çünkü benim adım göç idaresi var değil... yok... yoktu. İki gün sonra çıktı.” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Ö5’in genel olarak ilk defa duyduğu ya da emin olmadığı kelimeleri telaffuz etmekte zorlandığını söyleyebiliriz. Bu konuşmada “kaçak” kelimesini kullanmak istemiştir. Ancak emin olmadığı için sürekli tekrar ederek doğru söylenişi bulmaya çalışmıştır. Ö5’in sunumunda dikkat çeken bir ayrıntı da isim tamlamasını Arapçada yer alan sisteme göre yapmış olmasıdır. Önce asker-i Türki diyerek Arapçanın kurallarına uygun bir tamlama yapan Ö5, dinleyicilerin uyarması ile Türk askeri şeklinde söyleyişini düzeltmiştir.

Ö5’in ardından Ö4K sunumunu yapmak üzere tahtaya çıkmıştır.

“Altı yıl önce bir kız arkadaşım vardı. İlkokul... ortaokula beraber okuyoruz. Çok çalışkan... bir kız çok çalışkan. Sonra ayrıldık. Ailesi yüzden ayırdık. (Unuttum diye duraksıyor.) Çünkü okula çıkarttı. Onun ailesi karışık. İki yıldan sonra savaştan dolayı o ailesinden altı kişiyle vefat etti. Roketler yüzünden (Araştırmacı roketler diye düzeltiyor)”

Araştırmacı, Ö4K anlattığı hikâyede arkadaşından neden ayrıldığı konusunda net bilgi vermediği için tekrar etmesini rica etmiştir. Ö4K birkaç kez anlatmaya başlamış ancak Türkçe olarak yeni bir cümle söylememiştir. Sonunda Arapça olarak anlatmak istediklerini söylemiş ve öğrenciler açıklamışlardır. Öğrenciler Ö4K’nın “Onun ailesi karışık.” ifadesiyle “kızgın” ve “kötü” demek istediğini Ö9 ise “*Hoca, ailesi onu okutmadı.*” diyerek arkadaşının okuldan alınma sebebini anlatmışlardır.

Ö16 ve Ö17 devamsızlık yaptıkları için bu etkinliğe katılmamışlardır. Etkinlik hakkında araştırmacının günlüğüne aktardığı notlar şöyledir.

“Bu etkinlikte öğrencilerin tamamının geçmiş zaman yapısını kullandıklarını söyleyebilirim. Öğrenciler fiil cümlelerinde zaman geçişlerini kolaylıkla yaptılar ama isim cümlelerinde ek fiilin geçmiş zamanını kullanırken biraz zorlandıklarını gördüm. Yine dil bilgisel açıdan önceki bireysel sunum etkinliklerine göre hâl eklerinde daha az hata yaptıklarını söyleyebilirim. Ö9, Ö7 ve Ö8’in telaffuzla ilgili çok fazla hatası var. Onlarla telaffuz üzerine özel olarak çalışma yapmam lazım. Ö4K ve Ö10 ise konuşurken hata yapmaktan çok korkuyorlar. Onları etkinliklerde daha çok aktif kılarak konuşmaya

cesaretlendirmeliyim. Ö5 ve Ö15K da Türkçeyi yeni öğreniyorlar ama onlar konuşurken daha rahat ve konuşmaya daha isteklidir. Bu nedenle çabuk gelişme kaydediyorlar.

Etkinlik hem bireysel sunumlar açısından hem de sonrasındaki sınıf içi etkileşim açısından oldukça iyiydi. Aile tanıtımı etkinliğinde etkileşim azdı, yaşadıkları yerleri anlatma etkinliğinde ise sunum yapmaktan ziyade bilgi alışverişi olmuştu ama bunda hem sunumlar çok iyiydi hem de sunum sonrasında gerçekleşen sınıf içi etkileşim çok faydalıydı. Öğrencilerin diğer sunumlara göre jest ve mimiklerini daha iyi kullandıklarını da eklemem lazım.” (Araştırmacı günlüğü 2 Mart 2018)

Günlük incelendiğinde araştırmacının bireysel sunum etkinliklerinden bir öğretmen olarak oldukça faydalandığı görülmektedir. Günlüğüne düştüğü notlara bakıldığında araştırmacının her öğrencinin dilsel durumu hakkında bir izlenim edindiğini söylemek mümkündür. Bu etkinliklerle öğrencilerin dilsel gelişimlerini daha iyi gözleme fırsatı bulan araştırmacının bazı öğrenciler için bireysel çalışmalar planladığı anlaşılmaktadır.

Dil öğretiminin en önemli aşamalarından biri de geri bildirimde bulunmaktır. Araştırmacı bütün etkinliklerde ya anlık olarak ya da sunum sonrasında öğrencilerin hatalarını düzelterek bunu yapmıştır. Ancak öğrencilerin bireysel farklılıkları ve buna paralel olarak da farklı öğrenme ihtiyaçları vardır. Bu etkinliklerin öğrencilerin bireysel olarak daha iyi analiz edilmesine ve eksikliklerin daha sızemli giderilmesi için yapılacakların belirlenmesine ışık tuttuğunu söylemek mümkündür.

4.15. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu bölümde etkinliklerin bitiminde öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular öğrencilerin cevaplarının, bu cevapların analizi sonucu ulaşılan kod ve temaların bir arada görülebileceği tablolar şeklinde aktarılmıştır. Görüşmelerde öğrencilere yöneltilen her soru için bir tablo oluşturulmuştur.

Tablo 15. *Öğrencilerin İletişimsel Etkinlikler Hakkındaki Fikirleri*

A₁: İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinlikler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	Kodlar	Tema
Ö1: Etkinlikler başlamadan önce bu tarz derslerin gerekli olduğunu düşünmedim fakat denedikten sonra farklı anladım ve kesinlikle şuna inandım ki bu etkinlikler bütün başlangıç seviyeleri için olmalıdır.	Yararlılık	

Tablo 15. Devamı.

<p>Ö2, Ö4K,Ö6K,Ö10, Ö13,Ö15K, Ö16 ve Ö17: Önemli ve faydalıydı .</p>	Kalıcılığı sağlama	Etkinliklerin İşlevleri
<p>Ö3K: Bence dilimizi geliştirmek için pratik ve uygulama yapmak en önemli şey. Bu etkinlik sayesinde kelimeler hafızamızda daha uzun süre kalabilir. Yani unutulması zor olacak.</p>	Konuşma becerisini geliştirme	
<p>Ö7: Hem dinledik hem de yararlandık. Kelimeleri telaffuz etmek ve kuralları uygulamaya göre önemli bir iz bıraktı.</p>	Eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlama	
<p>Ö6K: Bence konuşma gelişimi için yeni ve başarılı fikirler.</p>		
<p>Ö8: Türkçe öğrenmek için sıra dışı bir uygulama, mutlaka bu etkinliklerin sayesinde yabancı öğrencilerinde Türkçe konuşması geliştirir.</p>		
<p>Ö9: Konuşmamızı geliştiriyor. Faydalı ve zevkliydi.</p>		
<p>Ö14: Bizim Türkçe öğrenmemiz için yardımcı olduğunu düşünüyorum.</p>		
<p>Ö11: Etkinlikler faydalıdır. Türkçe konuşmamı geliştirmeye katkı sağladı. Ders içinde değişik ve hareketli bir ortam sağladı.</p>		
<p>Ö5: Faydalı etkinliklerdi. Bunun sayesinde Türkçeyi daha çok sevdik. Eğlenceli ve zevkliydi aynı zamanda bize Türkçe iletişim becerileri sağladı.</p>		

Öğrencilere iletişimsel yaklaşım çerçevesinde oluşturulan etkinlikler hakkındaki fikirleri sorulduğunda bütün öğrencilerin olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Öğrencilerin çoğu etkinliklerin kendileri için faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Ö3K ve Ö7 etkinliklerin öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığına; Ö6K, Ö8 ve Ö14 etkinliklerin konuşma becerilerini geliştirdiğine; Ö5,Ö9 ve Ö11 eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğuna vurgu yapmışlardır.

Tablo 16. *Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Becerisine Katkısı*

A2: Etkinlikler Türkçe konuşmanıza nasıl bir katkı sağladı açıklar mısınız?	Kodlar	Tema
<p>Ö1: Bu etkinlikler her öğrenciyi hafızasındaki bütün sözcükleri harekete geçirerek konuşmaya</p>		

Tablo 16. Devamı.

zorladı ve bu etkinlikler arkadaşlarının önünde gerçekleşti. Böylece kimse etkinlikler sırasında öğrendiği bilgileri unutmadı.

Öğrenilenlerin kalıcılığını artırma

Ö3K: Bu etkinlikler hocanın ve sınıfın önündeydi. Bu nedenle çaba göstermeliydim çünkü ben tembel olmaktan nefret ediyorum. Etkinliklerde birbirimizden öğreniyoruz. Hata yaparken bu hatayı unutmak çok zor çünkü sınıfın önünde bunu yapıyoruz. Üstelik bazen şaka yapıyoruz bu şakalar öğrenmeyi sevmemizi arttırıyor.

Öğrenilenlerin günlük hayata aktarılmasını sağlama

Ö2: Bazen kitaptaki metinler çok sıkıcıydı ve yeni öğrenciler için uygun değildi çünkü kitaptaki bilgileri hayatımızda çok kullanmayız. Bu yüzden etkinlikler çok faydalıydı.

Ö4K: Bu etkinlikler sayesinde günlük hayatta Türkçe konuşmam daha iyi oldu.

Konuşma korkusunun yenilmesini sağlama

Ö5: Korku engellerini kaldırdı böylece konuşmak için daha cesur olduk.

Ö8: Arkadaşarımla etkinlikler uyguladım. Bu etkinliklerin sayesinde pratik olarak Türklerle herhangi bir engel olmadan sohbet etmeye başladım. Utangaçlığım azaldı.

Ö10: Bir şey almak istediğimde veya herhangi bir yere gitmek istediğimde iyi bir şekilde konuşabiliyorum.

Ö11: Etkinlikler sayesinde öğrendiğim kuralları uygulayabildim. Etkinlikler sokaklarda çarşıda konuşmak için kendime güven verdi.

Dil bilgisel kuralların uygulama yaparak

Ö12: Ben telefonda konuşurken çok zorlanıyordum. Şimdi daha iyi oldu.

içselleştirilmesini sağlama

Ö13: Market, mağaza onu gibi yerlerde alışveriş yaparken zorlanmadığımızı sağladı.

Ö14: Mesela alışveriş merkezine gitsem orada konuşurken çok heyecanlanıyordum ve konuşamıyordum. Etkinlik orada konuşmamı sağladı.

Etkinliklerin Faydaları

Tablo 16. Devamı.

Ö9: Herhangi bir şey satın alınca iyi bir şekilde konuşabilirim.

Ö6K: Pratik eğitim sayesinde akıcı ve kolay bir şekilde öğrendik. Konuşmamızın gelişiminde pratik eğitim gibiydi.

Ö7: Kuralları kullanmaya ve iyi bir şekilde konuşmaya başladım.

Ö16: Etkinlikler sayesinde yeni sözcükler aklımıza iyice oturdu.

Ö17: Okuduklarımızı uygulamayı sağladı.

Öğrenciler etkinliklerin çeşitli faydalarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin üzerinde durduğu ilk konu etkinliklerde öğrendiklerinin günlük hayatlarına katkı sağlaması olmuştur. Ö13, “*Market, mağaza onu gibi yerlerde alışveriş yaparken zorlanmadığımı sağladı.*”, Ö4K “*Bu etkinlikler sayesinde günlük hayatta Türkçe konuşmam daha iyi oldu.*”, Ö10 “*Bir şey almak istediğimde veya herhangi bir yere gitmek istediğimde iyi bir şekilde konuşabiliyorum.*”, Ö12 “*Ben telefonda konuşurken çok zorlanıyordum. Şimdi daha iyi oldu.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Ö8, “*... utangaçlığım azaldı.*” Ö11 “*Etkinlikler sokaklarda çarşıda konuşmak için kendime güven verdi.*” cümleleriyle etkinliklerin duyuşsal açıdan kendilerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Ö1 ve Ö3K etkinliklerde öğrenciler birbirleriyle iletişim halinde oldukları için öğrenilenlerin daha kalıcı olduğunu söylemiş; Ö7, Ö6K, Ö17 ise teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı yakaladıklarından bahsetmişlerdir.

Tablo 17. *Etkinliklerin Öğrenme İhtiyacına Cevap Verebilme Durumu*

A3: Hazırlanan etkinliklerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarınızı karşılama konusunda ne düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?	Kodlar	Tema
Ö2: Ben Türkiye’de yaşarım ve Türkçe çok az konuşabilirim. Bu yüzden hastanede, lokantada, markette, havaalanında konuşmada en faydalıydı.	Pazarlık yapma	
Ö3K: Mesela ben önceden pazarlık nasıl yapılır bilmiyordum ama şimdi çarşıya rahat rahat gidebilirim ve pazarlık yapabiliyim.		

Tablo 17. Devamı.

Ö4K: Bir günden bahsetmek etkinliği ihtiyacım vardı. Çünkü sürekli olarak insanlar bana bu soru soruyorlar.	Günlük rutinler	
Ö6K: Market etkinliği ihtiyacımı karşıladı. Çünkü her gün markete giderim ve alışveriş yaparım.		
Ö7: Günlük hayatımdan alınan etkinlikler bana göre iyiydi. Örneğin tanışma etkinliği vb.	Günlük dilde selamlaşma	
Ö8: "Tanışma etkinliği " çünkü günlük olarak yeni insanlara karşılaşıyorum ayrıca Türk vatandaşlarla ilişkilerimizi güçlendiriyor.		Günlük hayattaki iletişim ihtiyacı
Ö9: Otogarda, otelde rezervasyon yapma etkinliği bizim ihtiyacımız karşıladı. Çünkü bu işlemleri bir kişiden yardım almadan yapabildik.		
Ö10: Otelde veya seyahat ofisinde etkinliği faydalı oldu.	Bilet alma ve rezervasyon yapma	
Ö11: Pazarlık ve lokanta etkinliği en çok ihtiyacımız karşılayan çünkü gerçek hayatımızdan alındı.		
Ö12: Mesela sipariş vermek konusuna benzeyen şeyler bize göre iyiydi.	Alışveriş	
Ö13: Benim için gerçek yaptığımız olaylar: yemek sipariş vermek gibi etkinlikler.		
Ö14: Etkinliklerden benim en çok Türkçe ihtiyacımı karşılayan yolculuk yani bilet almak.		
Ö15: Tüm etkinlikler konuşmamda faydalı olmuştur.		
Ö16: Alıcı, satıcı etkinliği çünkü sürekli olarak tekrar ediyor.		

Etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ne derecede cevap verdiğinin sorgulandığı bu soruya verilen bütün cevaplarda günlük yaşama vurgu yapılmıştır. Her öğrenci kendi günlük ihtiyacına göre bir etkinliği örnek vermiştir. Ö4K, çevresindeki insanlar çok sorduğu için günlük rutinlerden bahsedilen etkinliği ön plana çıkarırken Ö16, Ö11, Ö3K ve Ö6K alışveriş ve pazarlık yapma etkinliğinin; Ö14, Ö10, Ö9, Ö2 yolculuk için çeşitli firmalardan bilgi alma etkinliğinin; Ö13, Ö12 ve Ö11 yemek

siparişi verme etkinliğinin Ö7 ve Ö8 çeşitli günlük kalıplarla selamlaşma etkinliğinin öğrenme ihtiyaçlarına hitap ettiğinden bahsetmişlerdir.

Tablo 18. Öğrencilerin Etkinliklerin Olumlu ve Olumsuz Yönlerini Değerlendirmesi

A4: Etkinliklerin sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönleri nelerdir? Örnekler vererek açıklar mısınız?	Kodlar	Tema
Ö1: Her şey çok güzeldi. Sadece zaman konusu bazen öğrenci sayısından dolayı sıkıntılıydı.	Misafir öğrencilerin varlığı	
Ö5: Öğretmenle ve arkadaşlarla konuşmak verimli oluyordu. Bazı derslerde öğrenci sayısı yükseldiği için etkinlik yapmak zor oluyordu.	Grup çalışmasında katılım	
Ö3K: Bir konu hakkında tek başına tahtaya çıktığım zaman konuşurken arkadaşlarım söylediğim hakkında bana soru sorarlar. Bu en sevdiğim şey. Bazı etkinliklerde grup yapıyoruz ve grupta 4-5 kişi oluyor. Aralarında iki kişi çalışır diğerleri hiçbir şey yapmaz bu sevmediğim yön.	sağlamayan öğrenciler	Etkinliklerin olumsuz yönleri
Ö8: En sevdiğim yönleri grup olarak etkinlikler uygulamak, aramızdaki ilişkiler güçlenir ayrıca oyun olarak öğrenmeyi beğendim. Sevmediğim yönleri: bazı etkinlikler öğrenciler tarafından ciddi olarak alınmaz.	Ana dil kullanımı	
Ö14: Sevdiğim yönler: Eğlencelidir. Sevmediğim: Arkadaşlar kendi dilinde konuşuyordu.	Hazırlık çalışmalarının eksikliği	
Ö15: Olumsuz olan şey çok yararı olup tam zaman verilmemesi.	Kameranın varlığı	
Ö2: Çok zevkli ve farklıydı. Etkinlikleri merakla bekliyorduk çünkü önemliydi. Keşke etkinlik yapmadan önce hazırlık yapsak daha iyi olurdu.		
Ö6K: Etkinliklerin sevdiğim yönleri bize konuşmak için motivasyon verir. Etkinliklerin sevmediğim yönleri kameranın varlığı. Önce biraz utanç vericiydi ama sonra alıştık.	Öğrenciler arası etkileşim	Etkinliklerin Olumlu Yönleri
Ö17: Etkinlikler sırasında kamera varlığını sevmedim.	Konuşma cesareti kazandırma	
Ö7: Dersteki bilgileri etkinlikler sayesinde uygulamalı ve kalıcı bir şekilde öğrendik. Arkadaşlar arasında etkileşimi sevdim.		

Tablo 18. Devamı.

Ö9: Etkinlik sayesinde yeni sözcükler öğrendim. Türkçede soru sormasını ve cevap vermesini öğrendim. İnsanlarla konuşmak için cesaret verdi. Ayrıca onlara nasıl davranmamız gerektiğini öğretti. Sevmediğim yönü yok.

Ö10: Kitap dışından yeni sözcükler öğrendik. Konuşmaya alıştık ve insanlarla konuşmak için cesaretlendik. Sevmediğim yönü yoktur.

Eğlenceli
olma

Ö4K: Sevmediğimiz yönler yoktur. Hepsini sevdik.

Ö11: Sevdiğim yönler: Türkçe konuşma uyulması yapmayı sevdim. Sevmediğim belirli bir şey yok.

Ö12: Etkinliklerin hepsini çok sevdim. Mesela sinemaya gitmek etkinliği çünkü kişileri herhangi bir yere davet etmeyi öğrendim.

Ö13: Sevdiğimiz eğlence olurdu. Sevmediğim yok.

Ö16: Etkinlikler çok güzeldir sevmediğim yönü yoktur.

Öğrencilerin tamamı etkinlikleri beğendiklerini dile getirmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler uygulama sırasında meydana gelen çeşitli olumsuzluklar olduğunu belirtmiştir. Ö1 ve Ö5 A1 kur sınavından kaldıkları için dersleri tekrar etmek amacıyla sınıfa sonradan dahil olan ve birkaç etkinliğe katılan misafir öğrencilerin varlığından yakınmışlardır. Ö3K ve Ö8 grup çalışmalarında ilgisiz davranan ve katılım göstermeyen öğrencilerden rahatsızlık duyduklarını dile getirirken, Ö15 “*Olumsuz olan şey çok yararı olup tam zaman verilmemesi.*” cümlesi ile etkinliklerin faydalı olduğunu ancak etkinliklere kısa vakit ayrıldığını belirtmiştir. Ö2 etkinlikler öncesinde kendilerinin hazırlık yapabilmesi için ödevlendirme gibi bir hazırlık çalışmasının eksikliğinden bahsetmiştir. Ö17 ve Ö6K ise etkinliklerde kameranın varlığının kendilerini rahatsız ettiğini söylemişlerdir. Ö14 ise bazı arkadaşlarının etkinliklerde ana dilini kullandığını belirtmiştir.

Etkinliklerin olumsuz yönleri hakkında görüş bildirmeyen Ö16, Ö13, Ö12, Ö11, Ö4K, Ö10 ve Ö9 etkinliklerin olumlu yönleri olarak eğlenceli bir sınıf ortamı oluşturma, öğrenciler arası etkileşim kurmayı sağlama ve konuşmak için motivasyon sağlama konularına vurgu yapmışlardır.

Tablo 19. Öğrencilerin Etkinlikleri Beğenip Beğenmeme Durumu

A5: Sevdiğiniz ve sevmediğiniz etkinliklere örnek vererek neden sevip sevmediğinizi açıklar mısınız?	Kodlar	Tema
<p>Ö1: Bazen grup etkinliklerini sevmedim. Çünkü her zaman iyi bir işbirliği olmadı. Sevdiğim etkinlik birinci etkinliği sevdim. Şarkı eşliğinde sınıfta yürümüşük. Eğlenceliydi.</p>	Etkinliklerin uygulanış biçimleri	
<p>Ö2: Hepsi çok faydalı ve eğlenceli. Sevmediğim etkinlik yok. Bence iki kişi beraber olan etkinlikler daha iyiydi çünkü daha odaklanıyorduk. Hem grupla yapmaktan hem de tek başına yapmaktan daha iyiydi çünkü stresi azaltıyordu.</p>		
<p>Ö3K: Her şeyden faydalandım. Bireysel yaptığımız etkinlikleri daha çok sevdim. Çünkü biz tahtaya çıkarız ve herhangi bir konuya dair konuşuruz. Bu konu için önceden hazırlanabilirim ama öğrencilerin sorduğu sorulara hazırlanmadan aynı anda cevap vermeliyiz. Bu doğaçlama yapmak demek.</p>		
<p>Ö7: Sevmediğim yok. Hepsini sevdim. İnsanların özelliklerini söylediğimiz etkinlikleri sevdim. Çünkü daha önceden bu özellikleri bilmezdim.</p>	Yarışma türü etkinlikler	
<p>Ö13: Sevmediğim yoktur. En çok sevdiğim etkinlik iki grubun tahtadaki fotoğraflara bakıp cümle söylediğimiz yarışmadır. Çünkü hepimiz heyecanlıydık.</p>		
<p>Ö11: Bütün hazırlanan etkinlikleri sevdim ve ondan faydalandım. Kıyafet mağazası etkinliği mesela. Onda birbirimizle rakiplik ortaya çıktı bu durum öğrencileri konuşmaya teşvik etti. Ayrıca kişilerin özelliklerini söylemek... Bu etkinlikte sınıfımız ikiye bölündü ve öğrenciler birbiriyle yarışmaya başladı. O da öğrencileri konuşmaya teşvik etti.</p>	Öğrencilerin kendi kültürlerini aktarımı	Etkinliklerin Beğenilme durumları
<p>Ö8: Pazarlık etkinliğini sevmedim çünkü bazı öğrenciler konuşması için fırsat bulamadı. Gerçekten etkinliğin adı hatırlayamıyorum galiba sıfat oyununu sevdim. Bu etkinlikte zar taşıyla kişilerin fotoğrafını geçer durunca o fotoğraftaki kişi özelliklerini söylemek zorunda kaldık. O gün hakikaten unutulmaz bir gündü çok eğlendik.</p>	Gerçek hayata yönelik etkinlikler	
<p>Ö9: Ülkemizden, şehrimizden evimizden bahsetmek etkinliğini sevdim. Çünkü bu etkinliğin sayesinde</p>		

Tablo 19. Devamı.

ülkemdeki yerlerden bahsedebildim. Ayrıca şehrimdeki ünlü şeyleri anlatabildim.

Ö10: Ülkemden ve şehrimden bahsetmeyi sevdim. Çünkü ülkemi çok seviyorum.

Ö12: Çok sesli (gürültülü) olan etkinlikleri sevmedim. Çünkü çok ses yapsak adamın kafasında durmaz. Satıcı ve müşteri etkinliğini sevdim. Çünkü bu işleri çok kullanıyoruz.

Gürültü

Ö16: Satıcı- alıcı etkinliğini sevdim çünkü günlük hayatımızda çok var.

Ö6K: Tüm etkinlikleri çok sevdim. Hepsine ihtiyacımız vardı. Mesela rezervasyon etkinliği. Çünkü bu aktivitede gerçek yerleri aradık.

Ö14: Sevmediğim etkinlik yok. En çok sevdiğim etkinlik yol tarifidir. Çünkü bir insan başka bir yabancı dilde yol tarif edebilse o insan o dili öğrenmek gibidir.

Ö5: Sevmediğim etkinlik yok. Sevdiğim pazarlık etkinliği. Çünkü dışarıdaki insanlara nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik.

Öğrencilerin çoğu etkinlikleri beğendiğini dile getirmiştir. Etkinliklerle ilgili olumsuz görüş bildiren birkaç öğrenci ise genelde etkinliğin uygulanış şeklindeki aksaklıklardan bahsetmişlerdir. Örneğin Ö12 bütün öğrencilerin aynı anda çalışması sonucu ortaya çıkan gürültüden rahatsızlığını “*Çok sesli (gürültülü) olan etkinlikleri sevmedim. Çünkü çok ses yapsak adamın kafasında durmaz.*” cümlesiyle açıklamıştır. Ö1, Ö2, ve Ö3K da etkinliklerin uygulanış biçiminden bahsetmiştir. Ö1 grup etkinliklerinde işbirliğinin olmamasını bir sorun olarak değerlendirirken Ö2 ve Ö3K etkinliklerin uygulanış biçimlerini karşılaştırmışlardır. Ö2 stresi azalttığı için ikili etkinlikleri diğer etkinliklere göre daha çok beğendiğini dile getirirken, Ö3K sunumlar sonrasında gerçekleşen soru-cevap bölümlerinin doğaçlama konuşma fırsatı verdiği için bireysel etkinlikleri daha çok sevdiğini ifade etmiştir.

Ö8, Ö11, Ö13 ve Ö7 en sevdikleri etkinliğin yarışma içeren “O Nasıl Biri?” etkinliği olduğunu söylemişlerdir. Ö11 “*...Onda birbirimizle rakiplik ortaya çıktı bu durum öğrencileri konuşmaya teşvik etti...*” ifadesiyle öğrencilerin yarışma türü etkinlikleri neden daha çok sevdiklerini açıklamıştır.

Ö9 ve Ö10 kendi ülkelerini tanıttıkları etkinlikleri sevdiklerini dile getirmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı önemli bir konudur. Yabancı dil sınıflarında öğretmenler Türk dilini öğretmenin yanı sıra Türk kültürü hakkında da öğrencileri bilgilendirerek kültür aktarımı yaparlar. Ö9 ve Ö10'un bu ifadeleri yabancı dil sınıflarında öğrencilerin sadece hedef dilin kültürünün pasif alıcıları değil kendi kültürlerinin de aktif temsilcileri olmak istediklerinin göstergesidir. Bu nedenle yabancı dil sınıflarında kültür aktarımının yanı sıra kültürler arası alışverişin gerçekleşmesinin öğrencileri duyuşsal olarak motive ettiğini söylemek mümkündür.

Tablo 20. *İletişimsel Etkinliklerin Uygulandığı Derslerin Diğer Derslerden Farkları*

A6: İletişimsel etkinliklerin yapıldığı derslerle, etkinlik yapılmayan dersler arasında öğretmen ve öğrenci rolleri, sınıf ortamı, dersin işleniş aşamaları gibi konularda ne gibi farklar olduğunu düşünüyorsunuz?	Kodlar	Tema
<p>Ö1: Normal derslerde sorulara daha kısa cevaplar veriyorduk. Bu derslerde daha uzun konuşma fırsatı bulduk. Normal dersler daha teorikti. Etkinlikler sırasında hocam daha az şey anlatıyordu. Etkinlikler yapınca biz daha konsantre olmalıydık ve öğrendiğimiz her şeyi denemeliydik Özel bir etkinlik için çalışırken bazı kelimeleri ve şeyleri iyi anlamalıydık. Etkinlik sırasında sınıf ortamı normal derslerden daha eğlenceliydi.</p>	Daha fazla konuşma fırsatı bulma	
<p>Ö2: Etkinliklerin yapıldığı derslerde konuşmamız daha iyi geliyordu çünkü normal derslerde konuşmaya odaklanmıyorduk. Hocam, her öğrenci bitirdikten sonra onun hatalarını doğru söyleyerek düzeltiyordu ve güçsüz yönlerini öğrenciye açıklıyordu. Bu bence faydalı. Etkinlikleri yaparken öğrencilerin tümü etkinliklere katılıyordu. Normal derslerde bu etkinlikler yoktu ve öğrencilerin çoğu sıkılıyordu.</p>	Bütün öğrencilerin katılımı	
<p>Ö3K: Etkinlik yapıldığı dersler daha iyi. Hem ders başka şekilde anlatılıyor hem daha iyi anlıyorum hem de normal ve sıkıcı derslerden kurtuluyoruz. Mesela normal derslerde bazı öğrenciler katılıyor bazıları katılmıyor. Hiç kimse konuşmak zorunda değil bu dersler sırasında. Ama etkinliklerde hepimiz katılıyoruz. Hoca Türkçe bilmeyen kişileri daha çok konuşturmak için onların söylediklerini tekrar ettiriyor.</p>	Teorik derslerin sıkıcılığı	Öğrenilenleri uygulama olanağı

Tablo 20. Devamı.

Ö4K: Etkinlik yapılan dersler konuşmamızı geliştirmeye daha uygundur. Çünkü hepimize bir görev düşüyor. Etkinlikler sırasında yaptığımız görevler bizim için iyiydi konuşmamızı geliştirmeye yardım ediyordu. Normal derslerde de yeni sözcükler öğreniyorduk ama bunları kullanmıyorduk. Etkinlikler çok eğlenceliydi ve güzeldi. Normal derslerde biraz sıkıcıydı.

Konuların farklı şekillerde işlenmesi

Ö16: Kelimeleri daha kolay ezberlemek kolaylaştı. Etkinlikler yaparken birbirimize yardımcı ve anlayışlıyız. Ama normal dersler sırasında hızlıca sıkılıyorduk.

Öğrenciler arasında iş birliği sağlama

Ö6K: İletişimsel etkinliklerin yapıldığı dersler hem daha yararlı hem de daha eğlenceliydi. Pratik eğitim sayesinde bilgileri aklımızda tutarız. Normal derslerde konular kitaptan anlatılır ama etkinliklerde daha geniş ve çeşitli verilir. Normal derslerde sessiz bir ortam vardı. Normalde çok sıkılıyorduk ama etkinlik sırasında daha hareketli oluyorduk.

Öğretmenin değil öğrencinin aktif olması

Ö7: Etkinlik yapılan dersler hayatımızı pratik ve gerçekçi bir şekilde etkiledi. Normal derslerde dersti dinliyorduk ve deftere yazıyorduk. Etkinliklerde arkadaşlarla işbirliği yapıyorduk, Etkinlik sayesinde ilişkilerimiz daha iyi oldu.

Telaffuzu geliştirme

Etkinliklerin öğrenme ortamına yansımaları

Ö8: İletişimsel etkinliklerin yapıldığı dersler daha zevkli. Hoca etkinlikler sırasında yardımcı araçlar kullanıyordu mesela açıklamak için görseller ve afişler kullanıyordu ayrıca canlı uygulama yapıyordu örneğin lokanta etkinliği yaptığımızda hocam lokantayla anlaştı ve öğrenciler lokantadan sipariş ettiler. Etkinlikleri yaparken sınıf ortamı farklı oluyordu sanki mola alanı oluyordu etkinliğin sayesinde derslerin yorgunluğu bizi unutturuyordu.

Gürültü

Ö9: Etkinlikler bizi Türkçe konuşmaya teşvik etti. Normal derslerde verilen bilgiler faydalıydı ama çok sıkıcıydı. Normal derslerde hocalar ders anlatıyordu ve biz onları dinliyorduk. Dersteki bazı şeyleri bilgisayarla açıklıyorlardı. Ama etkinlikler sırasında biz konuşuyoruz ve hoca biz dinleyip hatalarımızı kontrol ediyor. Ayrıca kamera kullanıyordu.

Eğlenceli sınıf ortamı

Ö10: Normal derslerde teorik konular anlatılıyor. Etkinliklerin yapıldığı dersler pratik dersleri gibiydi.

Ö11: Etkinliğin yapıldığı derslerde konular pratik bir şekilde verildi. Öğrendiğim kelimeleri doğru telaffuz

Tablo 20. Devamı.

etmememe katkı sağladı. Normal derslerde dilbilgisi ve sözcüklere odaklanmaktadır. Ama etkinliklerde konuşma becerisine odaklanmaktadır.

Ö12: Normal derslerde metin işliyoruz. Hoca konuşmamız için sadece soru soruyor. Ama etkinlik yapılan derslerde grup olarak konuşuyoruz. Ben etkinlik yapmadan önce iyi konuşamıyordum. Etkinlikte konuşmak mecburdu. Şimdi iyice öğrendim. Etkinlik yapılan dersler eğlenceliydi ama bazen gürültülü ve sıkıcı oldu.

Ö13: Etkinlik yaptığımız derslerde çok konuştuğumu düşünüyorum. Etkinlik yapmadığımız derslerde bazen konuşup bazen konuşmadığımızı düşünüyorum.

Ö14: Normal derslerde hocalar daha çok konuşuyor. Etkinlik yaparken hoca bizi izleyip yanlışları düzeltiyordu. Normal derslerde sınıf ortamı biraz sıkıcıydı. Etkinlik yaparken sınıf ortamı eğlenceliydi ve arkadaşlarım da mutluymuştu.

Ö5: Etkinliklerde öğretmeni sadece dinlemiyorduk her etkinlikte konular anlatıyorduk. Etkinliklerde daha neşeliydik.

Ö15K: Etkinlikler sırasında daha etkin ve ekip halinde çalışma fırsatımız oluyordu normal derste bunları yapamıyorduk ve biraz çekingen davrandığımızı düşünüyorum.

İletişimsel yaklaşım çerçevesinde işlenen derslerin diğer derslerden farkı sorulduğunda öğrenciler çeşitli bakış açıları ortaya koymuşlardır. Ö1, Ö2 ve Ö3K etkinliklerin öğrenci katılımına etkisini vurgulayarak normal derslerde herkesin derse katılmak zorunda olmadığını ancak etkinliklerde herkese görev düştüğü için derse katılımın yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Ö4K, Ö7, Ö6K ve Ö16 etkinliklerin uygulamalı yönüne dikkat çekerek teorik derslerde işlenen konuları ve kelimeleri daha etkili öğrenme fırsatı yakaladıklarından bahsetmişlerdir. Ö7 etkinliklerin işbirliği ve grup çalışması şeklinde olmasının arkadaşlık ilişkilerine katkısını “*Etkinliklerde arkadaşlarla işbirliği yapıyorduk, Etkinlik sayesinde ilişkilerimiz daha iyi oldu.*” cümlesiyle dile getirmiştir. Ö6K ve Ö9 öğretmen ve öğrencilerin aktif olma düzeylerini kıyaslayarak normal derslerde öğretmenlerin, iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan derslerde ise öğrencilerin daha aktif olduğunu dile getirmiştir. Ö12 etkinlikler sırasında sınıfta oluşan

gürültüden rahatsız olmasına rağmen öğrencilerin tamamı etkinliklerin eğlenceli olduğundan bahsetmişlerdir.

Tablo 21. *Etkinliklerde Öğrencilerin Türkçe Kullanım Oranları*

A7: Etkinlikler sırasında ana dilinizi mi daha çok kullandınız Türkçeyi mi? Yeteri kadar Türkçe kullandığınızı düşünüyor musunuz?	Kodlar	Tema
Ö1: Başlarda kelime eksikliğim olduğu için ana dilimi daha çok kullandım ama sonra Türkçeyi daha çok kullandım. Mesela %70. Her zaman Türkçe konuşmak konusunda uyardı hocam.	Dil seviyesi farklılıkları	Anadil kullanım sebepleri
Ö2: Türkçeyi daha çok kullanıyorduk ama bazen ana dilimizi de kullanıyorduk. Çünkü sınıftaki öğrencilerin düzeyleri farklıydı. Tamamen Türkçe kullanmak zor bir işti. Ben %80 Türkçe kullandım.		
Ö5: Ben Türkçeyi daha çok kullandım % 75 gibi.		
Ö6K: Türkçe dilini kullandık ama zorluklarla karşılaştığımızda Arapçayı kullanmayı tercih ettik sadece seviyelerin başında olduğumuz için. %80 Türkçe kullandık. Bence yeteri kadar Türkçe kullandık.		
Ö7: A1 seviyesinde anadilimizi daha çok, A2 seviyesinde Türkçe daha çok kullanıyorduk. Ben %75 Türkçe kullandım.	Yetersiz kelime hazinesi	
Ö12: Türkçeyi daha çok kullandım. Zaten kelimeler benziyor. %10 Uygurca %90 Türkçe		
Ö13: Ben anadilimden Türkçeyi daha çok kullandığımı düşünüyorum. Benim fikrim kendim hata olsa bile %85 Türkçeyi kullandığımı düşünüyorum.		
Ö14: Etkinlik sırasında Türkçeyi daha çok kullandım. %90 konuştuğumuzu düşünüyorum.		
Ö17: Bazı zamanlar anadilimiz kullanıyorduk çünkü bazı sözcükler Türkçe ile ifade edemedik.	Aynı anadili konuşma	
Ö4K: Anadili kullandık çünkü Türkçemiz iyi değildi. Ama Türkçe kullanmaya da çalıştık.		

Tablo 21. Devamı.

Ö9: Yeterli sözcük yoktur o zaman Arapça kullandık.

Ö8: Türkçe daha çok kullandım ama bazı zaman anadilimi konuşmak zorundaydım çünkü bazı arkadaşların seviyeleri düşüktür. Yaklaşık %50 Türkçe kullandım.

Ö16: Anadilimizi daha çok kullandık. Çünkü bilgileri iletmek dilimizle daha kolaydı. Keşke aramızda farklı dil kullanan daha iyi olurdu.

Ö3K: Bence A1 ve A2 seviyesinde çok kelime bilmediğimiz için ve hepimiz aynı dili konuştuğumuz için Türkçe yeteri kadar kullanmadık. Ayrıca bazıları diğerlerinden daha çalışıyor yani akademik düzeyde farklılaşma demektir.

Öğrencilerin etkinlikler sırasında anadillerini ve Türkçeyi kullanma oranları sorulduğunda Ö3K, Ö16 ve Ö4K anadillerini daha fazla kullandıklarını ifade ederken öğrencilerin çoğu Türkçeyi daha çok kullandıklarını söylemişlerdir. Türkçeyi daha çok kullandığını söyleyen öğrenciler %50 ile %90 arasında değişen oranlarda Türkçe kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin tamamı kelimeyi bilmediklerinde ve karşılarındaki öğrencinin dil seviyesi düşük olduğunda ana dillerini kullanmak zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Ö16 ve Ö3K ise bu durumun yaşanmasında sınıftaki öğrencilerin aynı anadili konuşuyor olmasının etkisine vurgu yapmışlardır.

Tablo 22. Öğrencilerin Etkinliklerin Uygulanışına Yönelik Görüşleri

A8: Etkinlikleri bazen bireysel bazen ikili bazen de grupla çalışarak yaptınız. Sizin için hangisi daha iyidi sebepleriyle açıklar mısınız?	Kodlar	Tema
Ö2: İki kişi beraber yapmak daha iyiydi çünkü iyice odaklanıyorduk. Tek başına yapmak stres ortaya çıkarıyordu. Grupla etkinlik yapmak gürültülü oluyordu ve düşüncelerimizin dağılmasına yol açıyordu ama herkes etkinliğin içinde diğer öğrencilerin tarzlarından ve bilgilerinden faydalanıyordu, bu iyi yönü.	Gürültü	
Ö3K: Bence grupla ve tek başına etkinlik ikisi de önemli çünkü gruptaki birbirimizden yararlanıyoruz ve	Çalışmalara katılmayan öğrenciler	

Tablo 22. Devamı.

çeşitli fikirler çıkıyor. Diğer grupları dinlerken daha fazla fikirler ve yeni kelimeler duyabiliriz ve diğer grupların hatalarından yararlanabiliriz.

Tek başına sunum yaptığım zaman kendime güveniyorum ve yardım almadan konuşuyorum Ama bazen grupta bir kişi çalışıyor ve bu grubu yalnız temsil ediyor diğerleri katılmıyor ya da fikir vermiyor, bu iyi değil.

Öğrenciler
arası
etkinleşim
ve öğrenme

Ö1: Benim için aralarında çok ciddi bir fark yoktu. Hepsi iyiydi. Grupla etkinlik yapmak insanlarla iletişim kurmak için bize yeni yollar hakkında ilham verdi. Bizi motive ediyordu ve utangaç insanların çalışmasına yardımcı oluyordu. Ama bazı insanlar düzgün çalışmıyordu ve bu durum takımın moralini bozuyordu.

Başkalarının
hatalarını
görme
olanağı

**Etkinliklerin
Uygulanış
Biçimleri**

Ö4K: Grupla etkinlik yapmayı seçiyorum. Çünkü arkadaşlarımdan öğrendim.

Ö12: Bence grupla yapmak daha iyi çünkü bilmediğim kelimeleri arkadaşlardan öğrendim.

Ö5: Grupla etkinlik yapmayı tercih ediyorum çünkü daha eğlenceli. Gruptaki kişileri dinledik ve bazı kelimeleri nasıl telaffuz edeceğimizi öğrendik. Grupla etkinlikler yapmak bize yardımlaşmayı sağladı.

Anadil
kullanımı

Ö6K: Grupla etkinlik yapmayı tercih ediyorum. Çünkü birbirimizin hatalarını daha çok düzeltiyoruz ve fikirlerimizi paylaşıyoruz. Grupla etkinlik yapmak topluluk ruhu yaratır ve bizi insanlarla kaynaşmaya teşvik eder. Bence kötü yanları yoktu. Başkalarının hatalarından öğrenmek için önemliydi. Hataları görmek bizi gerilimden kurtardı.

Kolaylık

Ö7: Grupla çünkü işbirliğinden faydalanmak daha güzeldi. Genellikle kötü yanları yoktu. Varsa anadili kullanmamız olabilir.

Ö14: Ben etkinlikler arasında grup etkinlikleri çok iyi diye düşünüyorum. Çünkü böyle yaparsak arkadaşlarımızla Türkçe konuşuyoruz ve onlarla iyi anlaşabiliyoruz.

Gerçek
hayati
temsil etme

Ö8: İki kişi beraber çalışmayı tercih ediyorum çünkü iki kişi olursa kolayca anlaşacaktık.

Tablo 22. Devamı.

Ö9: Tek başına yapmayı tercih ediyorum çünkü elimizdeki şeyleri birkaç kişiden yardım istemeden yapabiliriz.

Ö11: Tek başına ya da iki kişi olan etkinlikler büyük gruplardan daha iyiydi. Çünkü bazen gruplar birbiriyle uyumsuz oluyordu ve anadili kullanıyordu. Ama gruplar birbirleriyle rekabet oluyordu, böyle güzel oluyordu.

Ö13: Bence iki kişi beraber ve tek başımıza sunum yapmak. Çünkü gerçek hayatta karşılaşacağımız olay bunlar.

Ö16: İki kişi beraber daha iyi anlaşılabilir

Ö17: İki kişi beraber çalışmak. Çünkü daha kolay

Öğrencilerin etkinliklerin uygulanış biçimleriyle ilgili verdiği cevaplar incelendiğinde yarı yarıya şekilde bir ayrışma ortaya çıkmaktadır. 6 öğrenci tek başına ya da ikili etkinlikleri beğendiklerini dile getirirken, 7 öğrenci grupla etkinlik yapmayı tercih ettiklerini söylemiş, bir öğrenci ise bütün etkinlik türlerinin kendi için aynı olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin grup etkinliklerini tercih etme sebepleri incelendiğinde işbirliğine ve yardımlaşma sağlaması, birbirlerinden yeni şeyler öğrenmeye fırsat vermesi, başkalarının hatalarını görme ve hatalardan ders çıkarmayı sağlaması ve konuşma cesareti vermesi gibi noktaların vurgulandığı görülmektedir.

Öğrencilerin ikili ya da tek başına çalışmayı tercih etmelerindeki sebeplere bakacak olursak grup etkinliklerine göre işbirliği sağlamanın kolay olması, ikili etkinliklerin daha iyi odaklanma sağlaması, gerçek hayattaki durumlara daha uygun olması, ana dil kullanımına izin vermemesi gibi sebeplerin ön plana çıkarıldığı söylenmelidir.

Tablo 23. Öğrencilerin Etkinlikler Hakkındaki Öneri ve İstek ve Yorumları

A9: Etkinlikler hakkında son olarak neler söylemek istersiniz?	Kodlar	Tema
Ö1: Sadece bir şey vardı. Etkinlikler sırasında her zaman nasıl başlayacağımızı bilmiyorduk. İlayda Hoca bize nasıl yapacağımızı açıkladı. Gerçek		

Tablo 23. Devamı.

<p>hayatta deneyim kazandıkça bu etkinliklere ve onun faydalarına daha çok inandım. Bu durum beni daha özgüvenli yaptı. Mesela bir insana cevap vermek aktivitesi gerçek hayattakine baya yakındı ve bunu çok sevdim.</p>	<p>Öğrencilerin zorlandığı alanlar</p>	<p>Etkinlikler hakkındaki görüş ve öneriler</p>
<p>Ö2: Başlangıçta zordu çünkü yeterli sözcükler bizde yoktu ama zaman geçtikçe etkinlikler kolaylaşmaya başladı. Etkinlikleri yaptığım için konuşmam açık olarak daha iyi oldu. Bu etkinliklerin gelecek düzeylerde de devam etmesini diliyorum.</p>	<p>Yarışmalar</p>	
<p>Ö9: Etkinlikler sırasında dilbilgisi kullanmak zordu. Öğretmen dil bilgisini iyi bir şekilde kullanmak için bize yardımcı oldu. En iyi sözel etkinlikleri yapabildik.</p>	<p>Müzik</p>	
<p>Ö3K: Bence bu etkinliklerde yarışmalar yapsak bize daha iyi gelir. Çünkü bu yarışmalar motive eder ve kazanmak için beynimizi harekete geçirmemizi sağlar. Bu etkinliklere devam etsek çok faydalanacağız çünkü sabahtan akşama kadar ders çok sıkıcı oluyor. Bu etkinlik sayesinde hem konuşmamız gelişir hem de derse dönerken daha yoğunlaşabiliriz.</p>	<p>Kameranın varlığı</p>	
<p>Ö6K: Yararlı ve eğlenceli etkinliklerdi. Utangaçlık bariyerimi kırdı. Konuşmamızın gelişimini sağladı. Müzik varlığı bize çok zevk veriyordu. Daha çok müzik olabilir. Bu etkinliklerin devam etmesini diliyoruz konuşmamızı daha da geliştirmek için.</p>	<p>Sınıf dışında etkinlik yapmak</p>	
<p>Ö7: Günlük hayatla ilgili etkinlikleri daha çokça yapmalıyız. Örneğin hastanede, fırında, otelde, bir iş yerine gidip iş bulmak hakkında etkinlikler yapılabilir. Çünkü biz iş bulmak isteyen arkadaşlara bazen tercümanlık yapıp yardım ediyoruz.</p>		
<p>Ö4K: Günlük hayatla ilgili etkinlikler daha çok olmalı.</p>		
<p>Ö17: Kamera varlığı öğrencileri utandırıyor.</p>		
<p>Ö8: Kamera ile olduğunda rahatça konuşamadık süre vermeden konuşabiliriz. Ayrıca bu etkinlik gerçek yerlerde yaparsa daha iyi olur mesela lokanta etkinliği yapacağı zaman lokantada yapmak olabilir.</p>		

Tablo 23. Devamı.

Ö16: Keşke etkinlikler sınıf dışında ya da Ersem dışında verse daha iyi olur.

Ö5: Etkinliklerin devam etmesi çok gerekli çünkü bu etkinliklerin sayesinde öğrencilerin seviyesi daha iyi olur. Özellikle konuşma becerisi önemli bir bölüm bu etkinliklerle öğrencilerin iletişim kurması daha iyi olur. Mesela sınıfın dışında etkinlik yaparsak daha iyi olacak.

Günlük
hayattaki
iletişim
ihtiyacı

Ö13: Bazen kelimeleri telaffuz etmekte zorlandım ama etkinliklerin bize çok fayda sağladığını ve gelecekte sağlayacağını düşünüyorum. Hayatta bizim için daha gerçek olacak olaylar hakkında etkinlik yapılmasını isterim. Mesela yemek siparişi gibi. En çok kullandığım etkinlik o oldu.

Etkinliklere
daha fazla
zaman ayırmak

Ö11: Hastanede doktor odasında ya da randevu alma ve öğrenci işleriyle ilgili etkinlikler yapılmalı. Keşke bu etkinlikler bütün seviyelerde devam etse.

Ö12: Resmi yerler için daha çok etkinlik istiyorum. Her gün konuşma ya da dinleme etkinliği yapsak on beş dakika Türkçemiz iyileşirdi.

Ö14: Böyle etkinlikleri daha fazla yapsak ve mümkün olsa her gün ders başlamadan önce arkadaşlarımızla iki dakika arasında konuşma etkinliği de eklesen böyle yapsak bizim Türkçe konuşmamız kısa sürede gelişmesini düşünüyorum.

Ö15: Bu etkinlikler için daha fazla zaman ayırmaları istiyorum ve bu etkinliklerin müfredata dâhil etmelerini istiyorum

Etkinlikler hakkındaki son yorumaları sorulan öğrencilerden Ö1, Ö2, Ö13ve Ö9 etkinlikleri yaparken zorlandıkları noktaları dile getirerek sözlerine başlamışlardır. Ö1 “Etkinlikler sırasında her zaman nasıl başlayacağımızı bilmiyorduk.” diyerek daha önce alışkın olmadıkları bir sistemle karşılaştığından dolayı başlarda etkinliklerin uygulanmasını anlamakta zorlandığını dile getirmiştir. Ö2, zorlanmasının sebebini özellikle A1 kurunda yeterli kelime bilgisine sahip olmamalarına bağlarken Ö9, dil bilgisi kurallarını konuşurken uygulamakta zorlandığını, Ö13 ise kelimeleri telaffuz etmekte zorlandığını dile getirmiştir.

Ö3K, Ö6K, Ö7, Ö8, Ö5 ve Ö16 etkinlikler hakkında çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Ö3K *“Bence bu etkinliklerde yarışmalar yapsak bize daha iyi gelir. Çünkü bu yarışmalar motive eder ve kazanmak için beynimizi harekete geçirmemizi sağlar.”* Ö6K, *“Müzik varlığı bize çok zevk veriyordu. Daha çok müzik olabilir.”*, Ö16, Ö5 ve Ö8 *“Ayrıca bu etkinlik gerçek yerlerde yaparsa daha iyi olur mesela lokanta etkinliği yapacağı zaman lokantada yapmak olabilir.”* Ö7, *“Örneğin hastanede, fırında, otelde, bir iş yerine gidip iş bulmak hakkında etkinlikler yapılabilir. Çünkü biz iş bulmak isteyen arkadaşlara bazen tercümanlık yapıp yardım ediyoruz.”* şeklinde tavsiyeler sunmuşlardır.

Ö11, *“Hastanede doktor odasında ya da randevu alma ve öğrenci işleriyle ilgili etkinlikler yapılmalı.”* Ö12, *“Resmi yerler için daha çok etkinlik istiyorum.”* Ö13, *“Hayatta bizim için daha gerçek olacak olaylar hakkında etkinlik yapılmasını isterim.”* Ö4K, *“Günlük hayatla ilgili etkinlikler daha çok olmalı.”* diyerek günlük iletişim ihtiyaçlarına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ö17, *“Kamera varlığı öğrencileri utandırıyor.”* ve Ö8, *“Kamera ile olduğunda rahatça konuşamadık.”* diyerek kameranın varlığından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin çoğunun iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin uygulandığı dersleri beğendikleri ve bu derslere daha fazla zaman ayrılmasını, diğer kurlarda da bu tür etkinliklerin devam etmesini istedikleri söylenebilir.

4.16. Konuşma Sınavına Yönelik Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde iletişimsel yaklaşım çerçevesinde geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisine katkısını somut bir şekilde görmek için kullanılan konuşma sınavına dair bulgular aktarılacaktır.

Araştırmacı, uyguladığı etkinliklerin öğrenci başarısına olan katkısını belirlemek amacıyla bir konuşma sınavı geliştirmiş ve bu sınavı etkinlikler başlamadan önce ve etkinlikler bittikten hemen sonra olmak üzere iki defa uygulamıştır. Uygulanan sınavın güvenilir bir şekilde puanlanabilmesi için ise araştırmacı dışında iki uzmandan yararlanılmıştır.

İlk olarak uzmanların verdiği puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş. Normal dağılım gösteren puanlara korelasyon analizi uygulanmış ve 0.01’lik anlamlılık

düzeyinde nasıl bir korelasyona sahip oldukları sınanmıştır. Aşağıdaki tablolarda uzmanların verdiği puanların Pearson Korelasyon değerleri görülmektedir.

Tablo 24. *Uzmanların Öntest İçin Verdiği Puanların Korelasyonu*

Ön- Test		Uzman Y	Uzman E
Uzman Y	Korelasyon	1	,971**
	P		,000
	N	17	17
Uzman E			
Uzman E	Korelasyon	,971**	1
	P	,000	
	N	17	17

Tablo 25. *Uzmanların Sontest İçin Verdiği Puanların Korelasyonu*

Son- Test		Uzman Y	Uzman E
Uzman Y	Korelasyon	1	,879**
	P		,000
	N	17	17
Uzman E			
Uzman E	Korelasyon	,879**	1
	P	,000	
	N	17	17

Tablolar incelendiğinde öntest puanları için Uzman Y ve Uzman E arasında 0,971, sontest puanları için ise 0,879 olmak üzere yüksek bir değere ulaşılmıştır. Buna göre Uzman Y ve Uzman E'nin birbiri ile aynı doğrultuda puanlar verdiklerini söylemek mümkündür.

Gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisini anlamak amacıyla etkinlik öncesi ve sonrası alınan puanlar incelenmiştir. Yapılan analizlerde puanlar normal dağılım gösterdiği için ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 26. *Öğrencilerin Komuşma Sınavı Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi*

	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	17	40,882	4,6153	19,0292	8,151	,000*
Sontest	17	78,500				

*P<0,05

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin konuşma sınavı puanlarında uygulanan iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinlikler sonrası anlamlı bir artışın meydana geldiği bulunmuştur [$t(16) = 8,151, p < 0,05$]. Öğrencilerin öntest ortalama puanlarının $\bar{X}=40,8$ sontest ortalama puanlarının $\bar{X}=78,5$ olduğu görülmektedir. Öntest ve sontest puanları arasında 37 puanlık büyük bir artış vardır. Bu durumda iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin konuşma becerileri puanlanırken “sözcük kontrolü”, “dil bilgisel doğruluk”, “etkileşim” ve “ses bilgisel kontrol (teleffuz)” olmak üzere dört temel alan belirlenmiştir. “Sözcük kontrolü” öğrencilerin A2 seviyesindeki görevleri yerine getirebilecek kadar kelime bilgisine sahip olması demektir. Öğrencinin soruları anlaması ve uygun kelimelerle cevap verebilmesi sözcük kontrolü başlığında değerlendirilmiştir. “dil bilgisel doğruluk” öğrencinin öğrendiği dilbilgisel yapıları doğru kullanabilmesini ifade etmektedir. “etkileşim” ise iletişimsel yaklaşımın temel öğelerinden “akıcılık” kavramını içermektedir ve öğrencilerin kendisine yöneltilen sorulara uygun bir hızda cevap verebilmesini ifade etmektedir. “ses bilgisel kontrol” ise öğrencilerin belirgin bir yabancı aksana rağmen kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmelerini ifade etmektedir.

Yapılan etkinliklerin genel konuşma becerisine katkısı yukarıda incelenmiştir. Şimdi gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin “sözcük kontrolü”, “dil bilgisel doğruluk”, “etkileşim” ve “ses bilgisel kontrol (teleffuz)” gibi alt becerilerde anlamlı bir etki oluşturup oluşturmadığı incelenecektir. Öncelikle her alt beceri için öntest ve sontest puanlarının dağılımları Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir ve bütün alt beceri puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Normal dağılım gösteren puanlar arasındaki ilişki bağımlı örneklem t-testi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu alt becerilere yönelik gelişim durumları ile ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 27. Öğrencilerin Sözcük Kontrolü Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	17	11,882	1,3215	5,4488	8,546	,000*
Sontest	17	23,176				

* $P < 0,05$

Konuşma Becersi Değerlendirme Formunda 30 puan ayrılan “sözcük kontrolü” alt becerisinin öntest ortalaması $\bar{X}=11,8$ sontest ortalaması ise $\bar{X}= 23,17$ dir. Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin “sözcük kontrolü” alt becerisi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(16)= 8,546$, $p< 0,05$]. Bu durumda İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmesine katkı sağladığı söylenebilir.

“Sözcük kontrolü” alt becerisinde elde edilen bu istatistiki sonuç araştırmanın nitel bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin bir önceki etkinlikte öğrendiği kelime ve kalıpları sonraki etkinliklerde kullandıklarına dair örnekler etkinliklerin uygulamalarıyla ilgili bulgular bölümünde yansıtılmıştır. Ayrıca öğrencilere yöneltilen “İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinlikler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna Ö3K’nın verdiği “*Bence dilimizi geliştirmek için pratik ve uygulama yapmak en önemli şey. Bu etkinlik sayesinde kelimeler hafızamızda daha uzun süre kalabilir. Yani unutulması zor olacak.*” cevabı da nitel ve nicel verilerin birbirini doğrular nitelikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 28. Öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	17	7,559	,8429	3,4755	9,351	,000*
Sontest	17	15,441				

* $P<0,05$

İletişimsel yaklaşımda dil bilgisi kurallarının öğretimi ön planda tutulmadığı için dil bilgisel doğruluk alanına 20 puan ayrılmıştır. Bu tavan puana göre tablo incelendiğinde öğrencilerin öntest dil bilgisel doğruluk puanlarının ortalamasının $\bar{X}=7,5$ son test dil bilgisel doğruluk puanlarının ortalamasının ise $\bar{X}=15,4$ olduğu görülmektedir. Öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$t(16)= 9,351$, $p< 0,05$]. Bu durum öncelikli hedef olmamasına rağmen iletişimsel etkinliklerin dil bilgisel gelişime de olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 29. Öğrencilerin Etkileşim Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	17	12,176	1,5202	6,2681	6,520	,000*
Sontest	17	22,088				

*P<0,05

Etkileşim İletişimsel yaklaşımda en önem verilen kavramlardan biridir. Tablo incelendiğinde etkileşim öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(16)= 6,5209, p< 0,05].

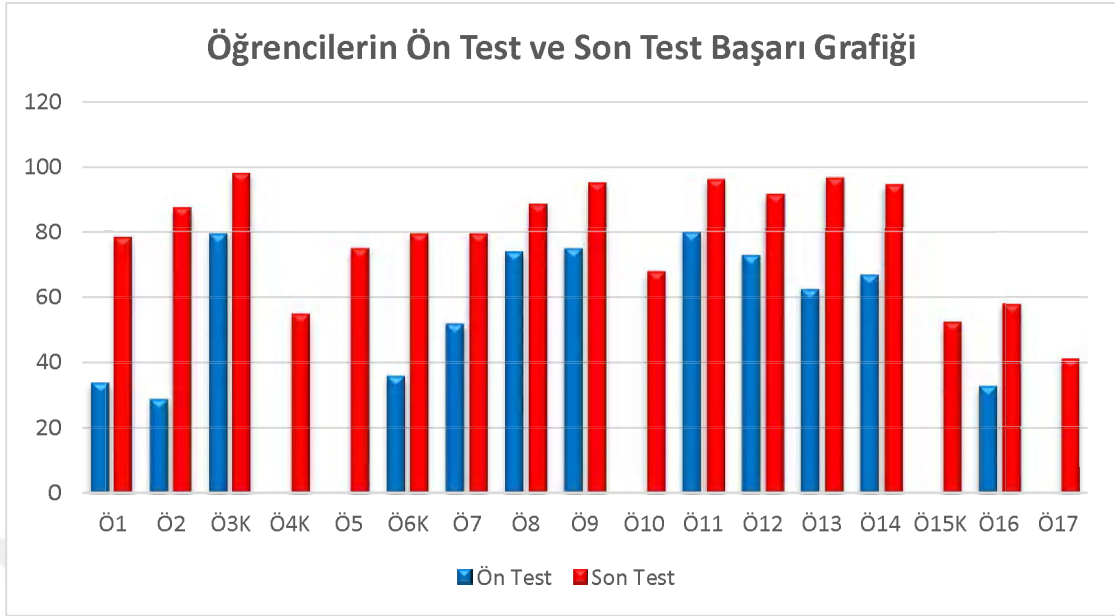
Tablo 30. Öğrencilerin Ses bilgisel Kontrol Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öntest	17	9,265	1,2584	5,1885	6,778	,000*
Sontest	17	17,794				

*P<0,05

Tablo incelendiğinde değerlendirme formunda 20 puan ayrılan “ses bilgisel kontrol” alt becerisine ait öntest puanları ortalamasının \bar{X} =9,2 sontest ortalamasının ise \bar{X} =17,7 olduğu görülmektedir. Etkinliklerde üzerinde özellikle durulmamasına rağmen öğrencilerin teleffuz puanlarındaki bu anlamlı farkın [t(16)= 6,778, p< 0,05]araştırmacının düzenli geri bildirimleri sayesinde olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel bulguları özetlenecek olursa elde edilen istatistiki sonuçlarda öğrencilerin puanlamada esas alının dört alt beceride ve genel konuşma becerisinde anlamlı bir gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu durumda iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanıp uygulanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin konuşma sınavı sonuçları çerçevesinde gösterdiği gelişim aşağıdaki grafikte daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 42 . Öğrencilerin Konuşma Sınavı Başarı Grafiği

Grafikteki öntest verileri incelendiğinde sınıfın dil seviyesi olarak heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ö3K, Ö8, Ö9, Ö11 ve Ö12 kodlu öğrencilerin öntest puanları 70-80 gibi yüksek bir puan aralığındayken Ö4K, Ö5, Ö10 ve Ö15K hiç Türkçe bilmedikleri için sınava girmemiştir. Bu nedenle öntest puanları 0'dır. Etkinliklerin hazırlanmasında bu durum göz önünde bulundurulmuştur.

Öntest ve sontest puanları arasındaki farka bakıldığında ise bütün öğrencilerin gelişme kaydettiği görülmektedir. Hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler sontestte diğer öğrencilere göre düşük puan almış olsalar bile başlangıç noktalarının 0 olduğu göz önünde alınır en çok gelişme gösteren öğrenciler arasında yer aldıkları söylenebilir. Onlar dışında öntest puanları düşük olan Ö1, Ö2, Ö6K en çok gelişim gösteren öğrencilerdir. İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan A1-A2 seviyesindeki konuşma etkinliklerinin Türkçeyi az bilen veya hiç bilmeyen öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine Türkçesi daha iyi olan öğrencilere oranla daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularının çözümlenmesi ile ulaşılan sonuçlar aktarılmıştır. Elde edilen sonuçlar alanyazını bağlamında değerlendirilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Tartışma

“Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla, dil becerileri arasında konuşma becerisi her zaman en önemlisi olarak göze çarpmaktadır” (İşisağ ve Demirel, 2010). Büyükikiz (2014) ve Ercan (2015) çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Tezlerde dil becerileriyle ilgili az sayıda çalışmaya rastlandığını, bu çalışmalarda da dil bilgisi öğretimi ile yazma ve okuma becerilerine daha çok yer verildiğini tespit etmişlerdir. İletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmaya her an ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde bu beceriler eğitimin ilk basamağından itibaren birlikte ele alınmalıdır (Barın, 2004). Dolayısıyla alanda yapılacak çalışmalarda dinleme ve konuşma becerilerine de önem verilmesi gerekmektedir (Büyükikiz, 2014).

Bu çalışmanın çıkış noktası, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hizmet veren araştırmacının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz kalması ve bir çözüm arayışına girmesidir. Alanda görev yapan diğer öğretmenlerin de araştırmacıyla benzer sorunlar yaşadığını söylemek mümkündür. Kurudayıoğlu ve Sapmaz (2016) çeşitli öğretim kurumlarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 12 öğretmenle yürüttükleri çalışmalarında katılımcıların yarısının konuşma becerisinin öğretiminde kendilerini yeterli görmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yabancı dil öğrenimi, esasen kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışmasıdır. Her insan zaman zaman karşılaştığı bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Dil öğreniminde psikolojik unsurların önemi de göz önünde bulundurularak yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır. Burada görev öğretim elemanlarına düşmektedir (Barın, 2004).

Alanyazınında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerine çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır ancak Alyılmaz (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretimiminin hâlâ geleneksel anlayışla sürdürüldüğünün ayrıca bu alanda hizmet veren kurumlardaki görevlilerin çoğunlukla konunun uzmanı olmadığını, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme eğitimine ve yeterliğine sahip bulunmadıklarının bilinen bir gerçek olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının bilgi ve becerileri gerçekleştirilen öğretim faaliyetinin kalitesini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Karakoç Öztürk (2018) çalışmasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı kapsamında eğitim alan 114 türkçe eğitimcisinin verilen eğitimden önce geleneksel yöntemler olarak adlandırılan dil bilgisi-çeviri yöntemi ve işitsel-dilsel yöntem ilkelerine benzer bir bakış açısı benimsediklerini saptamıştır. Eğitim sonrasında ise katılımcıların çoğunun iletişimsel yöneme yönelik bir bakış açısı benimsediklerine dair bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları öğretim elemanlarının bakış açılarındaki olumlu bir değişikliğe işaret etse de uygulama aşamasındaki durumlar hakkında pek fazla bilgi vermemektedir.

Yabancılara Türkçe alanında görev yapan öğretim elemanlarının iletişimsel yaklaşımdaki öğretim ilkelerini kabul etmeleri onların bu ilkeleri derslerinde doğru ve başarılı bir biçimde uygulayacağına dair kesin kanıt oluşturmamaktadır. Bu çalışmada araştırmacı, öğretmen olarak derslerini iletişimsel yaklaşıma uygun hale getirmeye niyet etmişse de video kayıtlarında kendi davranışlarını incelediğinde araştırmanın başlarında iletişimsel yaklaşımın ilkelerine uygun davranmadığını, öğrencilerin kendi beklediği tarzda cümleler kurmasını sağlamak için müdahaleci bir tutum sergilediğini fark etmiştir. Yani araştırmacı ancak belirli bir süre uygulama yaptıktan sonra öğretim yöntemlerinde kalıcı bir değişiklik oluşturabilmiştir.

Göçer (2009) Ankara ve Gazi Üniversitesi TÖMER'lerde çalışan 9 öğretmenin uygulamalarını görüşme ve gözlem yoluyla incelediği araştırmasında öğretmenlerin

büyük bir kısmı gramer konularının yoğun olması gerektiği fikrine sahip olduklarını yansıtmıştır. Bu veri alanında çalışan öğretmenlerin çağdaş dil öğretim bakış açısına sahip olmadıkları izlenimi uyandırmaktadır. Göçer (2009) öğretmenlerin, derslerinde geleneksel yöntemlere yanında çağdaş strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği kurumlarda dil becerilerinin öğretiminde her beceri için alanında uzmanlaşmış bir öğretmenin ders vermediğini hâl böyle olunca bütün becerilerin öğretiminden sorumlu öğretmenlerin her beceriye eşit önem veremekte ve yeterli zaman ayırmakta zorlandığını ifade etmiştir.

Yabancı dil öğrenen bireylerin temel hedefi o dili konuşabilmektir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminin amaçlarından biri belki de en önemlisi öğrencilerin hedef dili anlaşılır şekilde konuşabilmesini sağlamaktır (Demirel, 2014, s. 102). Bu nedenle yabancılara Türkçe derslerinde konuşma becerisinin öğretimine de en az diğer beceriler kadar önem verilmeli, konuşma becerisini geliştirme sorumluluğu tek başına öğrenenin çabasına bırakılmamalı, bu alanda görev yapan öğretmenler konuşma becerisinin geliştirilmesi konusunda gerekli özveriye göstermelidir.

Alanyazınında Türkçe öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Kan, Sülüoğlu ve Demir (2013) çalışmalarında öğrencilerin tamamına yakının en çok konuşma becerisini geliştirirken zorlandıklarını; Yağmur Şahin, Işcan, Kana ve Koçer (2013) Hindistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde en çok ihtiyaç duyduğu becerinin konuşma becerisi olduğunu; Keser (2018) çalışma grubundaki öğrencilerin en çok yazmada, ikinci sırada ise konuşmada zorlandıklarını; Biçer ve Alan (2017), Yıldız (2015) çalışmalarında öğrencilerin konuşma becerisine daha fazla ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Karababa ve Karagül (2013) ile Koçer (2013) ise çalışmalarında öğrencilerin bütün becerilerin gelişimine eşit oranda ihtiyaç duyduklarını aktarmışlardır.

Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçları konusunda belirli bir farkındalığa sahip olduğunu söylemek mümkündür. TÖMER'lerde eğitim alan yabancıların genelde lisans ya da lisansüstü eğitim amacıyla ülkemizde bulunan yetişkin bireylerden oluşması ve bu bireylerin çoğununun başka bir yabancı dili öğrenme deneyimine sahip olmaları bu farkındalığın sebebi olarak düşünülebilir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin bilinçli bir kitleye hitap ettiği unutulmamalıdır.

Bu çalışmada araştırmacının derslerinde takip ettiği Gazi Yabancılar İçin Türkçe kitabındaki konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmekte yetersiz kalması problem durumunu oluşturan sebeplerden biridir. Ders malzemeleri, genellikle, öğrencilerin alması gereken dil verileri ve sınıfta sergilenen dil çalışmaları için temel vazifesi görmektedir (Özdemir, 2013). Gün, Akkaya ve Kara (2014) çalışmalarında, öğretim elemanlarının ders kitaplarını işledikleri dersi bütüncülleştirerek belli bir düzen oluşturan araçlar olarak gördüklerini ve ders kitaplarının öğretmenler için bir kılavuz işlevi taşıdığını ifade etmişlerdir. Araştırmacı da derslerini Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanan Yabancılar İçin Türkçe kitap setleri aracılığıyla yürütmektedir ve derslerinin temelini işlenen kitabın içeriği oluşturmaktadır. Dolayısıyla kullanılan ders kitabının özellikleri eğitim öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir.

Alanyazınında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan kitap setlerinin çeşitli yönleriyle ele alınıp incelendiği çalışmalar mevcuttur. Akbulut ve Yaylı (2015) çalışmalarında araştırmacının kullandığı Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 seviyesi kitaplarını hazırladıkları izlenice açısından incelemişlerdir. Kitapların iletişimsel yaklaşımın benimsediği kavramsal-işlevsel izlenice çerçevesinde oluşturulduğunu tespit etmiş ancak kitapta yer alan konuşma etkinliklerinin içeriğine yönelik bir değerlendirmede bulunmamışlardır.

Sağlık (2018) yüksek lisans tez çalışmasında yabancılar Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini ayrıntılı biçimde incelemiştir. Çalışmasında Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezindeki öğretmenler ve B2 seviyesi öğrencilerle yaptığı odak grup görüşmeleri sonucunda Gazi Yabancılar İçin Türkçe öğretim setindeki konuşma etkinliklerinin günlük hayata katkısının kısmen yeterli olduğunu ancak öğrenenler arasında iletişim kuracak şekilde düzenlenmediğini ve göreve dayalı nitelikte olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların konuşma etkinliklerinin kitaplarda bir nevi okuma etkinliği şeklinde yer aldığını ve bu durumun öğrenen yaratıcılığını yok ettiğini vurguladıklarını aktarmıştır.

Gün, Akkaya ve Kara (2014) çalışmalarında, öğretim elemanlarının kitapları yabancılar Türkçe öğretimine katkı sağlama bakımından yeterli görmedikleri ve kitapların öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde kısmen faydalı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Hasırcı (2019) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında sıklıkla kullanılan kitapları konuşma becerisi açısından karşılaştırmıştır. İncelediği kitaplar arasında yer alan A2 seviyesi Gazi Yabancılar İçin Türkçe kitabındaki konuşma etkinlikleri hakkında çeşitli sonuçlara ulaşmıştır. Etkinliklerin akıcılıktan çok doğruluk odaklı olduğunu, yapılandırılmış soruları baskın bir biçimde kullanması nedeniyle biçimsel odaklı olduğunu, öğretmen merkezli etkinliklerin öne çıktığını, karşılıklı konuşma etkinliklerinin ya sesli okuma ya da öğretmen merkezli etkinliklerle bütünleştirildiğini, etkinliklerin gerçek yaşamla ilgili olma durumunun %53.5 olduğunu tespit etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan konuşma becerisine yönelik etkinliklerin niteliğinin artırılması ve farklı türlerde etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin bu alanda yaşadığı zorlukların giderilmesine katkı sağlayacaktır (Tekin ve Kır, 2017).

Yabancı bir dilde konuşmayı öğrenmek dil bilgisel ve semantik kuralları bilmekten daha fazlasını gerektirmektedir. Öğrenciler, ayrıca hedef dili konuşanların kişilerarası iletişimde dili nasıl kullandıklarını da bilmelidir (Richards ve Redanya, 2002). Dolayısıyla konuşma becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan etkinliklerin gerçek iletişim durumlarını içermesine dikkat edilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi, öğrenilen bilgilerin günlük hayatta uygulanabilir olmasıyla mümkündür (Gün, 2015). Bu nedenle ortamın iletişim içermesine dikkat edilmeli ve doğal konuşma etkinlikleri, rol oynama, canlandırma, yaratıcı drama, sorun çözme gibi iletişimsel etkinlikler kullanılmalıdır (Ertürk ve Üstündağ, 2007).

İletişimsel konuşma etkinlikleri ile öğrencilerin belirli işlevleri içeren belirli gramer kurallarını kullanarak çok sayıda cümle kurmaları kast edilmemektedir. Öğrencilerin kendilerine verilen görevi yerine getirebilmek için bütün dilsel bilgisini harekete geçirdiği etkinlikler anlatılmaktadır. İletişimsel konuşma etkinliklerinde verilen görev tamamlanmalıdır ve öğrenciler bu görevi tamamlamak için istekli olmalıdır (Harmer, 2001, s. 87).

Bu çalışmada öğrencilerin A1-A2 seviyesi kazanımlarına yönelik, öğrencilerin günlük iletişim ihtiyaçlarına cevap veren, gerçek yaşam durumlarını yansıtan, öğrencileri konuşmaya teşvik edecek nitelikte 14 konuşma etkinliği hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Etkinliklerin uygulanması aşamasında grup çalışmaları içeren etkinliklerde zaman zaman sorunlar ortaya çıkmıştır. “Yalın bir dille günlük hayatta neler yaptığını ilişkin bilgi verir.” kazanımına yönelik hazırlanan “Sınıfın ‘En’leri” etkinliğinde (bkz. BÖLÜM 4.1.6) araştırmacı öğrencileri alışık olmadığı arkadaşlarıyla grupladığında işbirliği gerçekleşmemiş ve etkinlikten verim alınamamıştır. Etkinlikler sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerde Ö1 “*Bazen grup etkinliklerini sevmedim. Çünkü her zaman iyi bir işbirliği olmadı.*”, Ö3K “*Bazı etkinliklerde grup yapıyoruz ve grupta 4-5 kişi oluyor. Aralarında iki kişi çalışır diğerleri hiçbir şey yapmaz bu sevmediğim yön.*” ifadeleriyle grup çalışmalarındaki aksaklıkları dile getirmişlerdir.

İletişimsel yaklaşımın devamı niteliğinde olan göreve dayalı öğrenme yöntemini çalışmasında uygulayan Yaylı (2004) da grup çalışmalarında benzer sorunları yaşadığını dile getirmiştir. Öğrencilerin geçinemedikleri arkadaşlarıyla aynı grupta olmalarının etkinliklere katılım isteğini azalttığını bu nedenle öğretmenlerin gruplamada öğrenci ilişkilerini göz önünde tutması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı göreve dayalı öğrenme yönteminin uygulaması aşamasında karşılaşılan sorunlar nedeniyle bu yöntemin tek başına değil iletişimsel yaklaşım, doğal yaklaşım gibi farklı yöntemlerden alınacak tekniklerle uygulanmasını önermiştir.

Herhangi bir beceriyi geliştirmenin en iyi yolu pratik yapmaktır. Konuşma becerisini geliştirmek için de konuşma pratiği yapmak önemlidir. Yabancı dil derslerinde öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması bu açıdan iyi bir fırsattır. Bu nedenle yabancı dil derslerinde öğrenci katılımını arttırmak temel amaçlardan biri olmalıdır.

Bu çalışmada gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin tamamının istekli bir şekilde katılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Etkinlik sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin derse katılım konusuna dikkat çektikleri görülmektedir. Ö1 “*Normal derslerde sorulara daha kısa cevaplar veriyorduk. Bu derslerde daha uzun konuşma fırsatı bulduk.*”, Ö3 “*Mesela normal derslerde bazı öğrenciler katılıyor bazıları katılmıyor. Hiç kimse konuşmak zorunda değil bu dersler sırasında. Ama etkinliklerde hepimiz katılıyoruz.*”, Ö9 “*Normal derslerde hocalar ders anlatıyordu ve biz onları dinliyorduk ama etkinlikler sırasında biz konuşuyoruz.*”, Ö12 “*Ben etkinlik yapmadan önce iyi konuşamıyordum. Etkinlikte konuşmak mecburdu şimdi iyice öğrendim.*” cümleleriyle iletişimsel yaklaşıma yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrenci katılımını arttırdığını ifade etmişlerdir. Çanlıoğlu (2014) çalışmasında iletişimsel etkinliklerin

öğrencilerin derse katılımını önemli düzeyde arttırdığını tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulamanın başında kendilerini gergin hissetseler de İngilizce iletişim kurmayı başardıklarını gördükçe rahatladıklarını ve hatalarına rağmen başarılı bir iletişim gerçekleştirebildiklerini ifade etmiştir.

İletişimsel yaklaşımı deyimlerin öğretiminde kullanan Erten Dalak (2017) çalışmasında öğrencilerin etkinlikleri beğendiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinlikleri beğenme sebepleri hususunda, kullanılan yöntemi eğlenceli bulduklarını, öğrenilen deyimleri günlük hayata kullanabilme becerisi kazandıklarını ve öğrenilen deyimleri kolay hatırlayabildiklerini dile getirdiklerini aktarmıştır.

Bu çalışmada pazarlık yapma etkinliği sırasında bahsedilen “kazık yemek” deyiminin Ö2 tarafından gerçekleştirilen sunumda kullanılması (bkz. Bölüm 4.1.14) etkinlikler sırasında öğrenilen kelimelerin kalıcılığına örnek teşkil etmektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde de Ö7 “*Kelimeleri telaffuz etmek ve kuralları uygulamaya göre önemli bir iz bıraktı.*” Ö3K “*Bu etkinlik sayesinde kelimeler hafızamızda daha uzun süre kalabilir, yani unutulması zor olacak.*” Ö16 “*Etkinlikler sayesinde yeni sözcükler aklımıza iyice oturdu.*” ifadeleriyle iletişimsel konuşma etkinliklerinin kalıcılığa katkı sağladığını vurgulamışlardır.

Bu çalışmada ulaşılan Erten Dalak’ın (2017) çalışmasıyla benzer bir sonuç da etkinliklerin eğlenceli bir sınıf ortamı sağlamasıdır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde bu durumu Ö3K “*...bazen şakalar yapıyoruz bu şakalar öğrenmeyi sevmemizi artırıyor.*”, Ö14 “*Sevdiğim yönler eğlencelidir...*”, Ö2 “*(Etkinlikler) Çok zevkli ve farklıydı. Etkinlikleri merakla bekliyorduk çünkü önemliydi.*” Ö13 “*Sevdiğimiz eğlence olurdu, sevmediğim yok.*” Ö1 “*Etkinlikler sırasında sınıf ortamı normal derslerden daha eğlenceliydi.*”, Ö4K “*Etkinlikler çok eğlenceli ve güzeldi. Normal derslerde biraz sıkıcıydı.*”, Ö8 “*İletişimsel etkinliklerin yapıldığı dersler daha zevkli... Etkinlikleri yaparken sınıf ortamı farklı oluyordu sanki mola alanı oluyordu. Etkinliğin sayesinde derslerin yoğunluğu bizi unutturuyordu.*”, Ö5 “*Etkinliklerde daha neşeliydik*” Ö8 “*Gerçekten etkinliğin adı hatırlayamıyorum galiba sıfat oyunumu sevdim. Bu etkinlikte zar taşıyla kişilerin fotoğrafını geçer durunca o fotoğraftaki kişi özelliklerini söylemek zorunda kaldık. O gün hakikaten unutulmaz bir gündü çok eğlendik.*” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Yazma becerisini geliştirmek amacıyla çalışmasında iletişimsel yaklaşımı kullanan Takıl (2014) da öğrencilerin iletişimsel model sayesinde günlük hayatta iletişim kurmakta kendilerini daha özgüvenli hissettiklerini; modeli iyi, yararlı ve eğlenceli bulduklarını aktarmıştır.

Çalışmada ğrencilere yöneltilen etkinliklerin günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılama durumlarına yönelik soruya 3K *“Mesela ben önceden pazarlık nasıl yapılır bilmiyordum ama şimdi çarşıya rahat gidebilirim ve pazarlık yapabilirim.”*, 16 *“Alıcı satıcı etkinliği çünkü sürekli tekrar ediyor.”*, 11 *“Pazarlık ve lokanta etkinliği en çok ihtiyacımız karşılayan çünkü gerçek hayatımızdan alındı.”*, 8 *“Tanışma etkinliği çünkü günlük olarak yeni insanlarla karşılaşıyorum ayrıca Türk vatandaşlarla ilişkilerimizi güçleniyor.”*, 4K *“Bir günümden bahsetmek etkinliği ihtiyacım vardı çünkü sürekli insanlar bana bu soru soruyorlar.”*, 9 *“Otogarda, otelde rezervasyon yapma etkinliği bizim ihtiyacımızı karşıladı çünkü bu işlemleri kişiden yardım almadan yapabildik.”* şeklinde cevap vermişlerdir. Bu durum iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin günlük iletişim ihtiyaçlarına cevap verdiğini göstermektedir.

Araştırmada etkinlikler hakkında genel fikirlerini dile getiren 1 *“Gerçek hayatta deneyim kazandıkça bu etkinliklere ve onun faydalarına daha çok inandım.”*, 7 *“Günlük hayatla ilgili etkinlikleri daha çokça yapmalıyız. Örneğin hastanede, fırında, otelde, bir iş yerine gidip iş bulmak hakkında etkinlikler yapılabilir. Çünkü biz iş bulmak isteyen arkadaşlara bazen tercümanlık yapıp yardım ediyoruz.”*, 4K *“Günlük hayatla ilgili etkinlikler daha çok olmalı.”*, 13 *“Hayatta bizim için daha gerçek olacak olaylar hakkında etkinlik yapılmasını isterim. Mesela yemek siparişi gibi en çok kullandığım etkinlik o oldu.”*, 11 *“Hastanede doktor odasında ya da randevu alma ve ğrenci işleriyle ilgili etkinlikler yapılmalı. Keşke bu etkinlikler bütün seviyelerde devam etse.”*, ve 12'nin *“Resmi yerler için daha çok etkinlik istiyorum...”* ifadeleri öğrencilerin günlük hayattaki iletişim ihtiyaçlarına yönelik etkinlikleri daha fazla talep ettiklerini göstermektedir. Bu durum hem öğretmenler hem de ders kitabı yazarları tarafından dikkate alınmalıdır.

şen ve Boylu (2015), Sallabaş (2012) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, konuşma kaygılarını inceledikleri çalışmalarında ğrencilerin Türkçe konuşurken kaygı duyduklarını ancak bu kaygının yüksek olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sevim (2014) ise kendi çalışma grubundaki öğrencilerin konuşma kaygılarının düşük olduğunu

belitmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe öğrenmeye istekli olduğunu, Türkçe konuşurken arkadaşlarının kendilerine gülmelerinden korkmadıklarını ve Türkçe dersine girmekten hiç çekinmediklerini aktarmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme kaygıları arttıkça Türkçe öğrenme düzeylerinin düşmesi muhtemeldir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisinde duydukları kaygı göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içindeki konuşma uygulamalarına daha çok yer verilmelidir (Sallabaş, 2012).

Araştırma kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde Ö3K'nın *"Etkinliklerde birbirimizden öğreniyoruz. Hata yaparken bu hatayı unutmak çok zor çünkü sınıfın önünde bunu yapıyoruz. Üstelik bazen şaka yapıyoruz bu şakalar öğrenmeyi sevmemizi artırıyor."*, Ö5'in *"Korku engellerini kaldırdı böylece konuşmak için daha cesur olduk."*, Ö8'in *"Bu etkinliklerin sayesinde pratik olarak Türklerle herhangi bir engel olmadan sohbet etmeye başladım. Utangaçlığım azaldı."*, Ö1'in *"Etkinlikler sayesinde öğrendiğim kuralları uygulayabildim. Etkinlikler sokaklarda çarşıda konuşmak için kendime güven verdi."*, Ö7'nin *"Etkinliklerde arkadaşlarla işbirliği yapıyorduk, Etkinlik sayesinde ilişkilerimiz daha iyi oldu."*, Ö15K'nın *"Etkinlikler sırasında daha etkin ve ekip halinde çalışma fırsatımız oluyordu normal derste bunları yapamıyorduk ve biraz çekingen davrandığımızı düşünüyorum."* ifadelerinden yola çıkarak iletişimsel etkinliklerin öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığı ve öğrencileri konuşma konusunda cesaretlendirdiği söylenebilir.

Rashid (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin kaygılarının azaltılması konusunda, öğrencilere hatalarını fark etme ve düzeltme fırsatı oluşturacak olumlu bir eğitim ortamı sağlanmasının önemine değinerek öğretmenlerin samimi ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturmasının gereğini vurgulamıştır. Bu çalışmada gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinde öğrencilerin birbirleriyle uyumlu şekilde çalıştığı, birbirlerinin hatalarını düzelttiği, kişisel bilgilerin paylaşıldığı etkinlikler sayesinde daha yakın ilişkiler kurduğu ve şakalar yaparak samimi bir sınıf atmosferi oluşturduğu gözlemlenmiştir. İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin sağladığı bu avantajdan kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin bulunduğu sınıflarda faydalanılabilir.

5.2. Sonuç

Bu çalışma, araştırmacının kendi derslerinde yaşadığı bir problemi çözmeye yönelik gerçekleştirdiği eylem araştırması sürecini yansıtmaktadır. Derslerinde öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirme konusunda çeşitli sorunlar yaşayan araştırmacı bu sorunu çözmek amacıyla iletişimsel yaklaşım çerçevesinde çeşitli etkinlikler geliştirmiş ve uygulamıştır. Araştırmada etkinliklerin geliştirilme süreci, uygulama aşamasında yaşanan sınıf içi durumlar, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrencilerin etkinliklere bakış açısı ve etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine etkisi gibi konularda çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

5.2.1. Etkinliklerin Uygulanması Sırasında Yaşanan Sınıf İçi Süreçlere Yönelik Sonuçlar

Araştırmacı iletişimsel yaklaşımı yeni öğrenen bir öğretmen olarak hem etkinlikleri geliştirme konusunda hem de uygulamaya geçirme konusunda çeşitli zorluklar yaşamıştır:

- Araştırmacı günlüğü incelendiğinde, araştırmacının etkinlikleri geliştirirken dilsel seviyeyi ayarlamakta zorlandığı görülmüştür. Araştırmacı, çalışmasını A1 ve A2 seviyelerinde gerçekleştirmesine rağmen öğrencilerinin yetişkin olmasından dolayı etkinlikleri zor ve karmaşık şekilde hazırlama eğiliminde olmuştur.
- Etkinlikler sırasında öğrenciler inisiyatif aldığı ve aynı anda konuştuklarında sınıfın kontrolünü kaybettiği hissine kapılan araştırmacının öğretmen olarak otoriter bir tutuma sahip olduğu fark edilmiştir.
- Video kayıtları incelendiğinde araştırmacının uygulama sürecinin başında öğrencilerin diyaloglarına daha fazla müdahale ettiği ve öğrenci hatalarını anında düzeltme eğiliminde olduğu ancak etkinlikler ilerledikçe öğrenci hatalarını not alarak etkinliğin sonunda düzeltmeye başladığı görülmüştür.
- Uygulamaların başında eski öğretmenlik alışkanlıklarını devam ettiren araştırmacının, iletişimsel yaklaşıma uygun öğretmen rolüne bir süre sonra geçebildiği ve iletişimsel yaklaşımı uygulamadaki tecrübesi arttıkça süreci daha iyi yönettiği gözlemlenmiştir.

Araştırmada öğrenci rolleri ve sınıf içi süreçlere yönelik çeşitli sonuçlar elde edilmiştir:

- Öğrencilerin tamamının etkinliklere katılmakta istekli olduğu ve verilen görevleri yerine getirdiği gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin yarışma içeren etkinliklerde dilsel üretimden çok galibiyete odaklandıkları görülmüştür.
- Etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirlerinin dilsel hatalarını fark ettikleri ve düzelttikleri gözlemlenmiştir.
- Grup çalışmalarında öğrencilerin aynı kişilerle çalışma eğiliminde olduğu görülmüş, grup üyeleri değiştirildiğinde işbirliği sorunları yaşandığı tespit edilmiştir.
- Grup çalışmalarının hazırlık aşamalarında bütün öğrenciler kendilerine verilen görevi yapmak için aynı anda çalıştığı ve konuştuğu için sınıfta bir uğultu olduğu gözlemlenmiştir.
- Etkinliklerin açıklanma aşamasında öğrencilerin öğretmeni yeteri kadar dikkatli dinlememeleri ve grup çalışmalarında bir grup sunumunu yaparken diğer öğrencilerin tahtadaki arkadaşlarını dinlemek yerine kendi görevlerini tamalamaya çalışmaları iletişimsel yaklaşımın uygulanması sırasında zaman zaman karşılaşılan disiplin sorunları olarak tespit edilmiştir.
- Etkinlikler sırasında öğrencilerin birbirlerine yardımcı oldukları, espriler yaptıkları gözlemlenmiştir. Böylece iletişimsel yaklaşımın olumlu sınıf kültürü oluşmasına katkı sağladığı görülmüştür.
- Öğrencilerin etkinlikler sırasında öğrendiği kelime, deyim ya da kalıpları sonraki etkinliklerde yerinde ve doğru şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Böylece iletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin bilgilerin kalıcılığına olumlu etkisi olduğu anlaşılmıştır.
- Takip edilen ders kitabındaki konuların işleniş sırası ile dil bilgisi konularının işleniş sıralarının uyumlu olmaması nedeniyle öğrencilerin özellikle hâl ve tamlama eklerini kullanmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir.
- Bireysel sunum etkinliklerinin öğrencilerin konuşma performanslarının daha iyi yansıttığı belirlenmiştir. Türkçeyi kursa başlamadan önce biraz bilen ve derslerde sözel olarak daha aktif olan öğrencilerin bireysel sunum etkinliklerinde daha fazla gramer ve telaffuz hatası yaptıkları bu durumun aksine hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin daha az hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ürettiği cümle sayısı ve cümlelerin kalitesi göz önüne alındığında Türkçeyi bilmeyen

öğrencilerin hata yapma korkusuyla daha az sayıda ve basit yapılı cümleler kurdukları tespit edilmiştir.

5.2.2. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Görüşmelere Yönelik Sonuçlar

- Öğrenciler, iletişimsel etkinliklerin derste öğrenilen teorik bilgileri uygulamak için iyi bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrenciler, etkinlikler sayesinde öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu söylemişlerdir.
- Öğrencilerin çoğu etkinliklerin eğlenceli olduğunu belirtmiştir.
- Öğrenciler, etkinliklerin günlük hayatlarındaki iletişim ihtiyacına cevap verdiğini ve derste öğrenilenlerin günlük hayata aktarılmasını sağladığını ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler, etkinliklere bütün öğrencilerin katılım sağladığını ve etkinlikler sayesinde normal derslerden daha fazla konuşma fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir.
- Öğrenciler, etkinliklerin Türkçe konuşma korkularını yenmelerini sağladığını ve Türkçe konuşmak için kendilerini motive ettiğini belirtmişlerdir.
- Öğrenciler oyun içeren etkinliklerdeki kazanma isteğinin kendilerini konuşmaya teşvik ettiğini bu tür etkinliklere daha çok yer verilmesini istediklerini belirtmişlerdir.
- Öğrenciler, etkinliklerde Türkçe kullanmak için çabaladıklarını ancak Türkçe seviyelerinin birbirlerinden farklı olmasından dolayı zaman zaman kendi ana dillerini kullandıklarını belirtmişlerdir.
- Bazı öğrenciler etkinlikler öncesinde hazırlık yapmaya ve etkinlik kâğıtlarında kelime anlamlarını ve kalıplarını içeren bir bölümünün olmasına ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.
- Öğrenciler grup çalışmalarında yeteri kadar sorumluluk almayan öğrencilerin varlığından şikayet etmişlerdir.
- Öğrencilerin bazıları etkinliklerde bütün öğrenciler aynı anda konuştuğu için çıkan gürültüden rahatsız olduklarını söylemişlerdir.
- Bazı öğrenciler kameranın varlığından rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir.

5.2.3. İletişimsel Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Becerisine Etkisine Yönelik Sonuçlar

İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisine etkisini ölçmek için geliştirilen konuşma sınavı, etkinlikler öncesi ve sonrasında olmak üzere iki kere uygulanmıştır. Konuşma sınavından elde edilen nicel bulgulara ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Öğrencilerin konuşma sınavından aldıkları toplam puanları değerlendirmek için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucunda öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum iletişimsel yaklaşım çerçevesinde geliştirilip uygulanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir.
- Yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucunda öğrencilerin sözcük kontrolü, dil bilgisel doğruluk, etkileşim ve ses bilgisel kontrol alt becerilerinde öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.
- Buna göre iletişimsel etkinliklerin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiği, dilbilgisi kurallarına uygun cümleler üretebilmelerine katkı sağladığı, öğrencilerin akıcı bir biçimde iletişim kurabilmesine yardımcı olduğu ve telaffuzlarını geliştirdiği söylenebilir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Faaliyet Gösteren Kurumlara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Bu çalışmada iletişimsel yaklaşım çerçevesinde geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra derslerde öğrenilen bilgileri uygulama imkânı oluşturduğu, öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığı ve öğrencilerin günlük hayatlarındaki iletişim ihtiyacını karşıladığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Yine bu etkinliklerin sınıf içi etkileşimi arttırdığı, bütün öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı, eğlenceli olduğu ve böylece öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırdığı görülmüştür. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda elde edilen olumlu sonuçlar doğrultusunda araştırmacının çalıştığı kurum başta olmak üzere bu alanda faaliyet gösteren diğer kurumlara ve bu alanda hizmet veren öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırmacının bulunduğu kurumda çalışan bütün öğretmenlere bu çalışmanın ayrıntıları ve sonuçları hakkında bilgi verilerek öğretmenler bu tarz çalışmalara teşvik edilebilir.
- Kurumda çalışan öğretmenlerin yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgilendirilmesi için seminerler düzenlenebilir.
- YTB ilk defa 2017-2018 döneminde burslu öğrencilerine B2 ve C1 seviyelerinde “Konuşma Kulübü” adıyla zorunlu dersler getirmiştir. Bu dersler ERÜ TÖMER’de bu öğretim yılında da devam etmektedir. YTB’nin bu yaklaşımı öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinin önemini bir kez daha göstermiştir. İletişimsel yaklaşım çerçevesinde etkinlikleri kullanılarak konuşma kulübü derslerinin daha eğlenceli ve verimli geçmesini sağlanabilir.
- Bu çalışma A1-A2 seviyesi ile sınırlandırılmıştır. Sonraki adımda bir proje geliştirilip B1, B2 ve C1 seviyeleri için de iletişimsel yaklaşım temelli etkinlikler geliştirilebilir. Hazırlanan bütün etkinlikler bir araya getirilerek bir öğretmenlerin kullanabileceği bir kitap oluşturulabilir.
- Geliştirilen etkinlikler farklı öğretmenler tarafından uygulanabilir. Böylece etkinliklerin işlerliği birçok öğretmenin deneyimiyle test edilmiş olur. Bu da hazırlanan kitabın bu alanda çalışan diğer öğretmenlere daha faydalı olmasını sağlayabilir.
- Her seviye için geliştirilen etkinlikler tamamlandığında “Konuşma Kulübü” derslerinin A1-A2 seviyelerinde de zorunlu olması sağlanabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlar çeşitli sertifika programları düzenleyerek bu alanda çalışmak isteyen öğretmenlerin eğitimine katkı sağlamaktadırlar. Bu sertifika programlarında iletişimsel yaklaşıma daha geniş yer verilebilir.
- Yine bu kurumlar, eğitim alan öğretmenlerin iletişimsel yaklaşım temelli etkinlikler geliştirip uygulayabilmesini sertifika almaya hak kazanmak için zorunlu bir görev olarak programlarına dâhil edebilirler.
- Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında faaliyet gösteren öğretmenler derslerini daha eğlenceli ve verimli hâle getirmek için bu çalışmadan faydalanabilirler.

- Bu çalışma, eylem araştırması olarak desenlendiği için sınıflarında çeşitli sorunlar yaşayan öğretmenlere problemlerin çözümü için sistematik bir yol gösterebilir.

5.3.3.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Çalışan Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma sadece konuşma becerisinin geliştirilmesi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmacılar farklı dil becerilerin geliştirilmesi için de iletişimsel yaklaşım temelli çalışmalar yapabilirler
- Bu çalışma sadece A1-A2 düzeyi ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmacılar diğer dil düzeyleri için de iletişimsel yaklaşım temelli etkinlikler tasarlayarak çalışmalar yapabilirler.
- Bu çalışma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmacılar iletişimsel yaklaşım temelli etkinliklerin konuşma becerisine etkisini farklı desenlerdeki çalışmalarla sınavabilirler.
- TÖMER ve benzeri kurumlarda yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin derslerinde hangi yaklaşımları kullandıklarına yönelik bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılayacak etkinliklerin yapılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin günlük iletişimde hangi konulara ihtiyaç duyduklarını belirlemek üzere çalışmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Abahussain, M. O. (2016). *Implementing communicative language teaching method in Saudi Arabia: challenges faced by formative year teachers in state schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Stirling, UK.
- Açık, F. (2008) Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.
http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf
 adresinden 17 Temmuz 2016 tarihinde alınmıştır.
- Akbulut S. ve Yaylı D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi a1-a2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, 2, 35-46.
- Akın, L. (2015). Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir eser Kitâb-ı Türkiyât dili. *Dil Araştırmaları*, 16, 163-189.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirmede ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 474-489.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1/1, 89-100.
- Aktimur, D. (2007). *İletişimci yaklaşımda konuşma ve okuma becerileri: iletişimci yaklaşımla konuşma ve okuma becerilerinin birleştirilerek genç öğrenciler için ikili etkinlik ve grup etkinlikleriyle pekiştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ali, N. (2013). *Using communicative approach in teaching English at secondary schools in Iraq*. Unpublished master thesis. Ufuk University, Ankara.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal Volume 56/1*, 57-64.

- Alsaghiar, A. A. (2018). *Implementation of communicative language teaching across six foreign languages*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, USA.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin/ 'öğrenen'in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7/4, 2452-2463.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 9/2, 167-188.
- Arslan, N. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin a1-a2 düzeyi konuşma becerisine katkısı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Bagarić V. ve J. M. Djigunović (2007). Definining communicative competence. *Metodika* 8/1, 94-103.
- Bailey, K. M. (2001). Action research, teacher research and classroom research in language teaching: An introduction. Celce-Murcia, (Ed.), *Teaching English As A Second or Foreign Language Third Edition* (s. 489-499) içinde. USA: Heinle & Heinle.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3/1, 1-15.
- Barın, M. (1997). *Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk üniversitesi İngiliz dili bölümlerinde uygulanışı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php adresinden 14 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Bıçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9/3, 862 – 878.

- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/4, 107-133.
- Budak, Y. (1996). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ile dilbilgisi-çeviri yönteminin öğrenci erişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/25, 203-2013.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canatan, K. (2007). Avrupa ülkelerinin azınlık politikalarında Türkçe anadil eğitiminin konumu 'İsveç, Fransa ve Hollanda örnekleri. *Turkish Studies* 2/3, 159-172.
- Canele M. ve M. Swain (1980). Therotical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce- Murcia, M. (2001) Language teaching approaches: an overview. An introduction. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language third edition* (s. 13-28) içinde. USA: Heinle& Heinle.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/2, 167-182.
- Çanlıoğlu, Ş. *A case study on increasing efl students' level of classroom participation through the use of communicative activities*. Unpublished master thesis, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Çelik, B. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenin dili kullanma becerisi içinde konuşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çolak, M. (2018). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisinin yedi iklim b1 düzeyi ders materyalleri üzerinden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınları.

- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirezen, M. (2011). The foundations of the communicative approach and three of its applications. *Journal of Language and Linguistic Studies* 7/1, 57-71.
- Doğan, C. (2018). Ortadoğu’da Türkçe öğretim kitaplarının tarihsel gelişimi ve günümüzdeki durumu. *Alatoo Academic Studies*, 3/1, 31-39.
- Duman, B. (2010). Öğrenme-öğretme sürecindeki hata, yanılsama ve yanıltmacalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 15-40.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar öğretilmesi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar Türkçe öğretilmesinin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 207-228.
- Ercan, A. N. (2015) Yabancılar Türkçe öğretilmesi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. Mustafa Volkan Coşkun (Ed.), *Türkçenin Eğitimi-Öğretilmesine Yönelik Çalışmalar*. İçinde (2-12) Ankara: Pegem
- Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesinde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretilmesindeki başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretilmesinde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.
- Ferrance, Elleen. (2000). *Action research*. US: LAB.
- Franke, F. (1884). *Die Praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache Dargestellt*. Leipzig: O. R. Reisland.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Gömlüksiz, N. ve Ş. Elaldı. (2011) Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6/2, 443-454.

- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91. <https://pdfs.semanticscholar.org/8d32/23ed3c76cc4066ec894b5aca51c4f4028b7e.pdf> adresinden 5 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Gülen, G. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diksiyon*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Ö. T. Kara (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/6, 1-16.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8/15, 123-148.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8/2, 1068-1098.
- Harmer, J. (2001). *How to teach English*. England: Longman.
- Hengirmen, Mehmet (2011). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi* (3. bs.), Ankara: Engin Yayınevi.
- Islam, F. (2016). *Effectiveness of communicative language teaching at primary level in Bangladesh*. Degree of M.A, Brac Universty, Bangladesh.
- İşisağ K. U. ve Ö. Demirel (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35/156, 190-204.

- Kan, M., B. Sülüsoğlu ve Ö. Demirel. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/24, 29-42.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara a1-a2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3/3, 157-195.
- Karababa, C. Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42/2, 265-277.
- Karababa, C. Z. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirme nin önemi ve gereği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı*, 06-08 Nisan 2010, Marmaris s. 26- 29 içinde. Ankara: Promeda Yayınları.
- Karababa C. Z. ve S. Karagül (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik gereksinim çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38/170, s.361-371.
- Karakoç Öztürk, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin yöntemlere bakış açısı ve farkındalığı. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11/33, 969-996.
- Karadağ, R. (2010) *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*.Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıçaslan, R. (2014) *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kızıldağ, İ. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma dersleri hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Koçak, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeyde (a1-a2) konuşma izlençe örneğinin hazırlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38/169, 159-174.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar*. Ankara: TDK Yay. http://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20DILI/korkmaz_08.pdf adresinden 14 Temmuz 2019 tarihinde alınmıştır.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Krashen S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf adresinden 5 Ocak 2017 tarihinde alınmıştır.
- Krashen, S. ve T. Terrell. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon. http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf adresinden 5 Ocak 2017 tarihinde alınmıştır.
- Kurudayıoğlu M.ve S. Sapmaz (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *ZfWT*, 8/3, 85-102.
- Kuşçu, E. ve D. Karan (2017). Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde yöntemler konusuna genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10/49, 459-466.
- Küçük, A. (2014). *Yabancı dil eğitiminde konuşma zorluğunun aşılması açısından iletişimsel dilbiliminin önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2th ed.). Oxford University Press. https://books.google.com.tr/books?id=pO2dBGAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false adresinden 8 Ağustos 2017 tarihinde alınmıştır.

- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mani, R. S. (2016) The natural approach. *Journal of English Language and Literature (JOELL)*, Volume 3/1, 8-16.
- McNiff, J. ve J. Whitehead. (2009). *You and your action research project* (3. bs.). USA: Routledge.
- Memiş M. ve D. Erdem. (2013) Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, Volume 8/9, 297-318
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, E. Geoffrey (2014). *Action research a guide for the teacher researcher*. (5. bs.). USA: Pearson.
- Nunan, D. (1989). *Designing task for the communicative classroom*. UK: Cambridge Universty Press.
- Ocaklı, V. (2008). *İletişimsel yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies* 45/3, 279-290. /dx.doi.org/10.9761/JASSS3411
- Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies*, 8/1, 2049-2056.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 164, 5-25.
- Rashid, A.V. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. UK: Cambridge Universty Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf> adresinden 28 Ocak 2017 tarihinde alınmıştır.

- Richards J. C. ve T. S. Rodgers. (1999). *Approaches and methods in language teaching a description and analysis*. UK: Cambridge Universty Press.
- Richards J. C. ve T. Rodgers. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. UK: Cambridge Universty Press. <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511667305> adresinden 22 Ocak 2017 tarihinde alınmıştır.
- Richards, J.C. ve W. A. Renandya (2002). *Methodology in language teaching an anthology of current practice*. UK: Cambridge University Press.
- Sağlık, H. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin avrupa dil gelişim dosyası doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7/3, 2199-2218.
- Sárosdy, L., T.F. Bencze, Z. Poór ve M. Vadnay (2006). *Applied linguistics I For BA students in English*, <http://mek.oszk.hu/05300/05323/05323.pdf> adresinden 22 Ocak 2017 tarihinde alınmıştır.
- Savignon, S.J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25/2, 261-277.
- Savignon, S.J. (2001). Communicative language teaching fort he twenty- first century. An introduction. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language third edition* (s.13-28) içinde.USA: Heinle& Heinle.
- Sevim, Ö. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18/60, 389-402.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Şahin, Y. ve Y. Acar. (2013). Yabancı dil Öğretiminde yaygın olarak uygulanan yöntemler. Yusuf Şahin (Ed.), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. İçinde (58-88). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şen, Ü. ve E. Boylu (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12/30, s. 13-25.
- Şeref, İ. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımın kullanımı için model önerisi. *International Journal of Language Education and Teaching, Volume 1*, 43-60.
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tekin E. ve D. B. Kır (2017) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak temalara göre diyalog etkinliklerinin geliştirilmesi: A2 seviyesi. (Gökmen M.E, Tutaş N. ve S. Aslan Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretimi Araştırmaları* içinde (s.217-230) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal* 66, 121–32.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. England: Longman.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Journal of Arts and Sciences*, 5, 79-88.

- Wei, L. (2012). *Should English teachers in china enact the communicative language teaching approach? A narrative inquiry into chinese students' English-using experience in the US*. Doctoral dissertation. Faculty of the College of Education University of Houston, Texas.
- Wen, W. (2008). Misunderstandings of communicative language teaching. *English Language Teaching*, 1/1, 50-53.
- Vanpatten, B. ve Benati G.A. (2015). *Key terms in second language acquisition* (2. bs.). London: Bloomsbury.
- Vardar, B., N. Güz., E. Huber., O. Senemoğlu ve E. Öztokat. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vonxay, H. (2013). *The implementation of communicative language teaching (clt) in an English department in a Lao higher educational institution: A case study*. Degree of master of education. Unitec Institution of Technology, New Zealand.
- Yağmur Şahin, E., A. İşcan, F. Kana ve Ö. Koçer (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6/4, 1185-1198.
- Yaşlı, K. (2008). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti ve iletişimsel yetinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik uygulamalar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz M. A. ve M. R. Şimşek (2008). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin iletişimsel incelemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/4, 47-64.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yazıcı, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: konuşma becerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Yıldırım A. ve H. Şimşek (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, Ü. (2015). An investigation into European learners' needs with regards to Turkish as a foreign language. *Anthropologist*, 19/3, 585-596

Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1/1, 81-88. Web _1. (2016). Dil Bilimi Sitesi. http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html (Erişim Tarihi: 12.07.2016).

Web_2. (2018) Slideshare Sitesi.

<https://www.slideshare.net/visofawati/the-nature-of-approaches-methods-in-language-teaching> (Erişim Tarihi: 15.08.2017).

Web_3. (2018) Slideshare Sitesi.

<https://www.slideshare.net/ElihSutisnaYanto/approach-method-and-technique-in-language-learning-and-teaching> (Erişim Tarihi: 15.08.2017).

Web_4. (2018) Ulusal Tez Merkezi

www.tez.yok.gov.tr (Erişim Tarihi: 18.07.2019)

Web_5. (2019) <https://moluch.ru/archive/92/20373/> (Erişim Tarihi: 15.07.2019)

Web_6. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük

<http://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10.07.2019)

EKLER

EK 1. ETİK KURUL ONAYI

BAŞVURU NO: 29

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY FORMU

Projenin Adı	<i>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Konuşma Becerisinde Kullanılması</i>
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans-Uzmanlık-Doktora tezi
Proje Araştırmacıları	<i>İlayda YILDIRIM (Sorumlu Araştırmacı)</i> <i>Prof.Dr.Önder ÇAĞIRAN (Danışman)</i>
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	<i>İlayda YILDIRIM (Sorumlu Araştırmacı)</i> Erciyes Üniversitesi-Türkçe Eğitimi e-posta adresi:y_ilyda@hotmail.com

KARAR:Etik Kurulumuza başvuran *İlayda YILDIRIM*'ın "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Konuşma Becerisinde Kullanılması*" adlı bireysel araştırması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur.



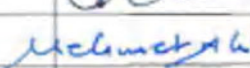
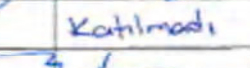

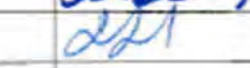

Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır.

26/10/2016

ADI SOYADI

İMZA

Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH	
Üye	Doç. Dr. Kasım KARAMAN	
Üye	Prof. Dr. Celal YILDIZ	
Üye	Prof. Dr. Mehmet AKKURT	
Üye	Prof. Dr. Mustafa BAKTIR	Katılmadı
Üye	Doç. Dr. Mustafa DEMİRCI	
Üye	Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ	
Üye	Doç. Dr. Handan ZİNCİR	

EK 2. ÖĞRENCİ KATILIM FORMU

Ben İlayda YILDIRIM, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisiyim. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel yaklaşımın Konuşma Becerisinde Kullanılması” isimli bir doktora tezi hazırlamaktayım. Bu kapsamda Erciyes Üniversitesi ERÜ TÖMER bünyesinde size akıcı konuşma becerisi kazandırmak amacıyla konuşma etkinlikleri yapmayı planlamaktayım. Derslerde video kaydı yapılacak ve derste oluşturulacak çalışma ürünleri yapacağım proje kapsamında isim ve kişisel bilgiler belirtilmeden kodlanarak veya numara verilerek kullanılacaktır. Derslerin video kayırlarını araştırmacı ve geçerlik komitesi dışında kimsenin izlemeyeceğini, verilerin sadece bilimsel araştırma tezim için kullanılacağını taahhüt ederim.

İlayda YILDIRIM

Bu bilgiler ışığında Erciyes Üniversitesi ERÜ TÖMER bünyesinde yapılacak olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel yaklaşımın Konuşma Becerisinde Kullanılması” isimli tez çalışmasına gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum ve katılacağım derslerde oluşturacağım her türlü ders içi çalışmamın tez çalışması kapsamında araştırmacı tarafından kullanılmasına izin veriyorum.

Tarih :

Adı-soyadı :

İmza :

EK 3. KONUŞMA SINAVI

EK 3.1. Konuşma Sınavının İlk Hâli

1. BÖLÜM KARŞILIKLI KONUŞMA- SORU CEVAP

Bu bölümde kendinle ilgili basit sorular sorulacak. (6 dk)

SORULAR	KAZANIMLAR
1. Bana kısaca kendini tanıtır mısın? Öğrencinin durumuna göre tek tek soru da sorulabilir. Adın ne? Nerelisin? Vb.	A1: Tanışma ve selamlaşmayla ilgili kalıp ifadeleri kullanır. A1: Ad, soyad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk ve hobileriyle ilgili kişisel bilgiler verir.
2. Okuyor musun? Çalışıyor musun? Hangi bölüm?/ Nerede?	A2: Eğitim durumu ya da iş hayatıyla ilgili bilgiler verir. (Not: Bu kazanım Mehmet Kara'nın makalesinden yola çıkarak oluşturuldu.)
3. Nerede kalıyorsun? Evin/yurdun nerede? Kiminle beraber yaşıyorsun? Alternatif soru: Ülkende nasıl bir şehirde yaşıyordun? Büyükşehir, kasaba köy vb? Alternatif soru: Ülkende yaşadığın evi biraz anlatır mısın? Ne tür bir evde yaşıyordun?	A1: Yaşadığı yer ve çevresi hakkında bilgi verir. A2: Yaşadığı yer hakkında ayrıntılı bilgi verir. A1: Kişilere, yaşadıkları yerlere, tanıdıkları kimselere ilişkin sorular sorar ve bu tür soruları anlaşılır bir biçimde sorulduğunda yanıtlar.
4. A: Nasıl bir aileye sahiptin geniş(kalabalık) mı çekirdek (küçük) mü? 4. B: Annen nasıl biri? Annenden bahseder misin?	A1: . Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler. A2: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini ayrıntılı bir biçimde betimler.
5. Bir günün nasıl geçiyor?	A1: Yalın bir dille günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgi verir.
6. Boş zamanlarında neler yaparsın? Hobilerin nelerdir?	A2: . İlgi alanlarını yalın ifadelerle anlatır.
7. ERSEM'de/ Kayseri'de sevdiğin ve sevmediğin şeylerden bahseder misin?	A1: Hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri sıralar.

2. BÖLÜM: DURUMA UYGUN İFADEYİ KULLANMA- DİYALOG

Bu bölümde bazı rol durumları verilecektir. Lütfen duruma uygun şekilde diyalog oluşturun. (10 dk)

SORULAR	KAZANIMLAR
1. (Bir kroki gösterilecek). Okuldayım, postaneye gitmek istiyorum. Yolu tarif eder misin?	A2: Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar.
2. Mağazadayız. Ben satış görevlisiyim. Siyah bir pantolon satın al. 50TL paran var.	A1: Rakam, miktar, fiyat, tarih ve saat ile ilgili ifadeleri kullanır. A2: Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar. A2: . Alışveriş yaparken ne istediğini söyler (hediyelik eşya satın alma, istediğini bulma, uzun süreli ikametler için ihtiyaç duyulan eşyaları bulma), fiyat sorar ve pazarlık yapar.
3. Beni sinemaya davet eder misin? (Diyalog kurulacak yer ve zaman konuşulacak.)	A2: Davette bulunur. (arkadaşlar ile toplumsallaşma, bir şeyler yemek içmek için dışarıya çıkma) ve gelen davetlere yanıt verir. A1: Rakam, miktar, fiyat, tarih ve saat ile ilgili ifadeleri kullanır. A1: Zaman bildiren sözcükleri (bugün, gelecek hafta, geçen Cuma, kasımda, saat 4'te vb.) kullanır.
4. Lokantadasın. Ben garsonum. Bir yiyecek bir tane de içecek siparişi ver. (Diyalog kurulacak)	A2: Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar. A2: Yiyecek/içecek siparişi verir.
5. Benimle saat 7'de buluşacaksın ama işin çıktı? Gelemeyeceksin. Bana ne söylersin?	A1: Özür diler ve özürleri kabul eder.
6. Bugün hava çok güzel. Üstelik ders yok ve ikimizin de işi yok. Nasıl bir etkinlik yapalım?	A2: Ne yapılacağı, nereye gidileceği gibi buluşma planlarına ilişkin (parti/ piknik planlamak, telefon konuşmaları) düşünce alışverişi yapar.
7. Senin silgin yok, bende var. Benden silgi iste.	A1: Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim vb.) kullanır.

8. Türkiye’de bir şehre gitmek istiyorsun. Örneğin Antalya. Ben otobüs firmasında görevliyim. Lütfen benden Antalya’ya gitmek için bilet al.	A2: Yapacağı yolculukla ilgili farklı kaynaklardan (turizm firması, arkadaş, müşteri temsilcisi vb.) bilgi alır.
9. Derstesin öğretmeninin söylediği bir şeyi anlamadın ne söylersin?	A1: Söylenenin tekrar edilmesini rica eder.
10. (Bir resim gösterilecek) Elindeki resimde neler görüyorsun anlatır mısın?	A2: Görsel öğelere ilişkin betimlemeler yapar.

3. BÖLÜM: SÖZEL ÜRETİM

Bu bölümde senden 2 dakika boyunca kesintisiz konuşman beklenmektedir. Öncesinde de 2 dk düşünmek ve not almak için vaktin var. (5dk)

SORULAR	KAZANIMLAR
<p>1. Bana bir anını anlat. Nerede ne zaman oldu? Neler yaşadın? Kimler vardı?</p> <p>2. Türkiye’ye gelmeye nasıl karar verdin ve nasıl bir yolculuk yaptın anlatır mısın?</p> <p>3. Yaz tatilini nasıl geçti? Tatilde neler yaptın?</p> <p>(Öğrencinin durumuna göre bu sorulardan biri seçilecektir.)</p>	<p>A2: Geçmiş olayları (Geçen hafta olanlar, yaptığı en son tatil vb.) ana çizgileriyle anlatır.</p>

EK 3.2. Konuşma Sınavı Uzman Görüş Formu

Sayın Hocam,

Doktora tezi araştırması için A2 seviyesinde bir konuşma sınavı geliştirmeye çalışmaktayım. Bu sınavda öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilecektir. Soruların hangi kazanımı ölçmek için sorulduğu karşısına yazılmıştır. Sizden soruların karşısındaki kazanımı ölçmek için uygun olup olmadığı konusunda görüş belirtmeniz istenmektedir. Soruların altında 1'den 10'a kadar kutucuklar yer almaktadır. Sorunun kazanımı ölçme derecesini 1 en düşük, 10 en yüksek olmak üzere değerlendirip ilgili kutucuğu işaretlemelisiniz. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Cinsiyet:

Deneyim:

Mezun

Olunan Bölüm:

1. BÖLÜM KARŞILIKLI KONUŞMA- SORU CEVAP

Bu bölümde kişisel bilgiler hakkında basit bir soru cevap yapılacaktır. (6 dk.)

SORULAR	KAZANIMLAR
<p>1. “Merhaba”, “Hoş geldin/iz.”, “Nasılsın/ız?”, “Ne var ne yok” gibi ifadelerle selamlaşılır.</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	<p>A1. Tanışma ve selamlaşmayla ilgili kalıp ifadeleri kullanır.</p>
<p>2. Bana kısaca kendini tanıtır mısın? (Öğrencinin durumuna göre tek tek soru da sorulabilir. Adın ne? Nerelisin? Vb.)</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	<p>A1. Ad, soy ad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk vb. ile ilgili kişisel bilgiler verir.</p>
<p>3. Telefon numaranı söyler misin?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	<p>A1: Ad, soy ad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk vb. ile ilgili kişisel bilgiler verir.</p>
<p>4.Uyruğun nedir? (Hangi millettesin?)</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	<p>A1: Ad, soy ad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk vb. ile ilgili kişisel bilgiler verir.</p>

5. Okuyor musun? Çalışıyor musun? Hangi bölüm?/ Nerede? (Not: Öğrenci 2. soruyu cevaplarken bu bilgileri verdiyse bu soru sorulmayacak)	A2: Eğitim durumu ya da iş hayatıyla ilgili bilgiler verir.
1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>	
6. Nerede kalıyorsun? Evin/yurdun nerede? Kaldığın yer hakkında bilgi verir misin?	A2: Yaşadığı yer hakkında ayrıntılı bilgi verir.
1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>	
7. Bana biraz aileden bahseder misin? / Aileni anlatır mısın?	A1: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler.
1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>	
8. Ailende en çok kimi seviyorsun. O nasıl biri biraz bahseder misin?	A2: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini ayrıntılı bir biçimde betimler.
1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>	
9. Bir gün içinde sabahtan akşama kadar neler yapıyorsun anlatır mısın?	A1: Yalın bir dille günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgi verir.
1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>	

2. BÖLÜM: DURUMA UYGUN İFADEYİ KULLANMAK- DİYALOG OLUŞTURMA

Bu bölümde bazı durumlar verilmiştir. Öğrenci ve sınav görevlisi durumdaki rollerine uygun şekilde karşılıklı diyalog kuracaklardır. (10 dk.)

SORULAR	KAZANIMLAR
1. (Bir kroki gösterilir). Okuldayım, postaneye gitmek istiyorum. Yolu tarif eder misin?	A2: Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar.
1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>	

<p>2. Şimdi mağazadayız. Ben satış görevlisiyim. Sen müşterisin. Siyah bir pantolon satın alacaksın. Sadece 50 TL paran var.</p> <p>(Pantolonun fiyatı 70 TL civarı söylenip indirim istemesi sağlanacak.)</p>	<p>A2: Alışveriş yaparken ne istediğini söyler (hediyelik eşya satın alma, istediğini bulma, uzun süreli ikametler için ihtiyaç duyulan eşyaları bulma), fiyat sorar ve pazarlık yapar.</p>
<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	
<p>3.Şimdi biz iki arkadaşız. Dersten sonra sohbet ediyoruz. Sen beni sinemaya davet eder misin?</p> <p>(Diyalog kurulacak davet kabul edilecek yer ve zaman konuşulacak.)</p>	<p>A1: Zaman bildiren sözcükleri (bugün, gelecek hafta, geçen Cuma, kasımda, saat 4'te vb.) kullanır.</p>
<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	
<p>4. Senin yarın önemli bir sınavın var. Ders çalışman lazım. Ben senin arkadaşımın ve senden bir şey istiyorum.</p> <p>(Öğrenci ders çıkışı alışveriş yapmaya davet edilecek)</p>	<p>A2: Davette bulunur. (arkadaşlar ile toplumsallaşma, bir şeyler yemek içmek için dışarıya çıkma) ve gelen davetlere yanıt verir.</p>
<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	
<p>5. Şimdi lokantadayız. Ben garsonum. Sen müşterisin. Beni çağır ve bir yiyecek bir tane de içecek siparişi ver.</p> <p>(Diyalog kurulacak)</p>	<p>A2: Yiyecek/içecek siparişi verir.</p>
<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	
<p>7. Senin silgin yok, bende var. Benden silgi iste.</p>	<p>A1: Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim vb.) kullanır.</p>
<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	
<p>8. Türkiye’de bir şehre gitmek istiyorsun. Örneğin Antalya. Ben otobüs firmasında görevliyim. Lütfen benden Antalya’ya gitmek için bilet al.</p> <p>(Diyalog kurulacak)</p>	<p>A2: Yapacağı yolculukla ilgili farklı kaynaklardan (turizm firması, arkadaş, müşteri temsilcisi vb.) bilgi alır.</p>
<p>1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/></p>	

9. Biz şimdi eczanedeyiz. Ben eczacıyım. Sen hastasın. Elinde bir reçete var. Reçetendeki ilaçları satın al. (diyalog kurulacak.)	A2: Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar.
1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/>	

3. BÖLÜM: SÖZEL ÜRETİM

Bu bölümde öğrenciden 2 dakika boyunca kesintisiz konuşması beklenmektedir.

Konuşmaya başlamadan önce öğrenciye 3 dakika düşünme süresi verilir. Bu sürede isterse not alabilmesi için bir kâğıt ve kalem de bulundurulur. (5dk)

SORULAR	KAZANIMLAR
<p>1. Bana gittiğin bir tatili anlatır mısın? Tatilin nasıl geçti? Tatilde neler yaptın?</p>	<p>A2: Geçmiş olayları (Geçen hafta olanlar, yaptığı en son tatil vb.) ana çizgileriyle anlatır.</p>
1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Belirmemek istediğiniz başka bir şey varsa lütfen ekleyiniz

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 3.3. Konuşma Sınavının Son Hâli

1. BÖLÜM KARŞILIKLI KONUŞMA- SORU CEVAP

Bu bölümde kişisel bilgiler hakkında basit bir soru cevap yapılacaktır. (6 dk.)

SORULAR	KAZANIMLAR
1. “Merhaba”, “Hoş “geldin/iz.”, “Nasılsın/ız?”, “Ne var ne yok” gibi ifadelerle selamlaşılır.	A1. Tanışma ve selamlaşmayla ilgili kalıp ifadeleri kullanır.
2. Bana kısaca kendini tanıtır mısın? (Öğrencinin durumuna göre tek tek soru da sorulabilir. Adın ne? Nerelisin? Vb.)	A1. Ad, soy ad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk vb. ile ilgili kişisel bilgiler verir.
3. Telefon numaranı söyler misin?	A1: Ad, soy ad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk vb. ile ilgili kişisel bilgiler verir.
5. Okuyor musun? Çalışıyor musun? Hangi bölüm?/ Nerede? (Not: Öğrenci 2. soruyu cevaplarken bu bilgileri verdiyse bu soru sorulmayacak)	A2: Eğitim durumu ya da iş hayatıyla ilgili bilgiler verir.
6. Nerede kalıyorsun? Evin/yurdu nerede? Kaldığın yer hakkında bilgi verir misin?	A2: Yaşadığı yer hakkında ayrıntılı bilgi verir.
7. Bana biraz aileden bahseder misin? / Aileni anlatır mısın?	A1. Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler.
8. Ailende en çok kimi seviyorsun. O nasıl biri biraz bahseder misin?	A2: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini ayrıntılı bir biçimde betimler.
9. Bir gün içinde sabahtan akşama kadar neler yapıyorsun anlatır mısın?	A1: Yalın bir dille günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgi verir.

2. BÖLÜM: DURUMA UYGUN İFADEYİ KULLANMAK- DİYALOG OLUŞTURMA

Bu bölümde bazı durumlar verilmiştir. Öğrenci ve sınav görevlisi durumdaki rollerine uygun şekilde karşılıklı diyalog kuracaklardır. (10 dk.)

SORULAR	KAZANIMLAR
<p>1. (Bir kroki gösterilir). Okuldayım, postaneye gitmek istiyorum. Yolu tarif eder misin?</p>	<p>A2: Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar.</p>
<p>2. Şimdi mağazadayız. Ben satış görevlisiyim. Sen müşterisin. Siyah bir pantolon satın alacağım. Sadece 50 TL paran var.</p> <p>(Pantolonun fiyatı 70 TL civarı söylenip indirim istemesi sağlanacak.)</p>	<p>A2: Alışveriş yaparken ne istediğini söyler (hediyelik eşya satın alma, istediğini bulma, uzun süreli ikametler için ihtiyaç duyulan eşyaları bulma), fiyat sorar ve pazarlık yapar.</p>
<p>3.Şimdi biz iki arkadaşız. Dersten sonra sohbet ediyoruz. Sen beni sinemaya davet eder misin?</p> <p>(Diyalog kurulacak davet kabul edilecek yer ve zaman konuşulacak.)</p>	<p>A1: Zaman bildiren sözcükleri (bugün, gelecek hafta, geçen Cuma, kasımda, saat 4'te vb.) kullanır.</p>
<p>4. Senin yarın önemli bir sınavın var. Ders çalışman lazım. Ben senin arkadaşımın ve senden bir şey istiyorum.</p> <p>(Öğrenci ders çıkışı alışveriş yapmaya davet edilecek)</p>	<p>A2: Davette bulunur. (arkadaşlar ile toplumsallaşma, bir şeyler yemek içmek için dışarıya çıkma) ve gelen davetlere yanıt verir.</p>
<p>5. Şimdi lokantadayız. Ben garsonum. Sen müşterisin. Beni çağır ve bir yiyecek bir tane de içecek siparişi ver.</p> <p>(Diyalog kurulacak)</p>	<p>A2: Yiyecek/içecek siparişi verir.</p>
<p>7. Senin silgin yok, bende var. Benden silgi iste.</p>	<p>A1: Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim vb.) kullanır.</p>

<p>8. Türkiye’de bir şehre gitmek istiyorsun. Örneğin Antalya. Ben otobüs firmasında görevliyim. Lütfen benden Antalya’ya gitmek için bilet al. (Diyalog kurulacak)</p>	<p>A2: Yapacağı yolculukla ilgili farklı kaynaklardan (turizm firması, arkadaş, müşteri temsilcisi vb.) bilgi alır.</p>
<p>9. Biz şimdi eczanedeyiz. Ben eczacıyım. Sen hastasın. Elinde bir reçete var. Reçetendeki ilaçları satın al. (diyalog kurulacak.)</p>	<p>A2: Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar.</p>

3. BÖLÜM: SÖZEL ÜRETİM

Bu bölümde öğrenciden 2 dakika boyunca kesintisiz konuşması beklenmektedir.

Konuşmaya başlamadan önce öğrenciye 3 dakika düşünme süresi verilir. Bu sürede isterse not alabilmesi için bir kâğıt ve kalem de bulundurulur. (5dk)

SORULAR	KAZANIMLAR
<p>2. Bana gittiğin bir tatili anlatır mısın? Tatilin nasıl geçti? Tatilde neler yaptın?</p>	<p>A2: Geçmiş olayları (Geçen hafta olanlar, yaptığı en son tatil vb.) ana çizgileriyle anlatır.</p>

EK 3.4. Konuşma Sınavı Değerlendirme Formu

Değerlendirilecek alanlar	Not aralığı	Not verirken dikkat edilecek unsurlar
Sözcük Kontrolü 30 puan	21-30	Sınavında kendisine yöneltilen soruların hemen hemen hepsini cevaplayacak ve sınavdaki canlandırma görevlerinin çoğunu yerine getirebilecek yeterli kelime bilgisine sahiptir.
	11-20	Sınavında kendisine yöneltilen soruların bazılarını cevaplayacak ve sınavdaki canlandırma görevlerinin bazılarını yerine getirebilecek yeterli kelime bilgisine sahiptir.
	0-10	Sınavında kendisine yöneltilen soruları cevaplayacak ve sınavdaki canlandırma görevlerini yerine getirebilecek yeterli kelime bilgisine sahip değildir.
Dil Bilgisel Doğruluk 20 puan	14-20	Konuşmalarında öğrendiği dil bilgisel yapıların çoğunu kullanır. Bazı hatalar yapar ancak anlam açıktır.
	7-13	Konuşmalarında öğrendiği dil bilgisel yapıların basit olanlarını kullanır. Zaman zaman hatalar yapar ancak anlam genellikle açıktır.
	0-6	Konuşmalarında öğrendiği dil bilgisel yapıları kullanmaya çalışır. Ama anlamı etkileyebilecek temel hatalar yapar.
Etkileşim 30 puan	21-30	Sorulan bütün sorulara doğal bir hızda ve uygun cevaplar verir. İhtiyaç duyduğunda ek açıklama isteyebilir.
	11-20	Sorulan soruların çoğuna uygun cevaplar verir. İhtiyaç duyduğunda ek açıklama isteyebilir ama zaman zaman söyleyeceklerinde tereddüt eder ve cümle ortalarında duraksama yapabilir.
	0-10	Sorulan soruların bazılarında uygun cevaplar verir. Sık sık söyleyeceklerinde tereddüt eder ve kelime/cümle ortalarında duraksamalar yapar.
Ses Bilgisel Kontrol (Telaffuz) 20 puan	14-20	Fark edilir bir yabancı vurguya rağmen kelimeleri anlaşılır biçimde telaffuz eder. Hatalar olsa da kelime ve cümle düzeyinde vurgu ve tonlama yapabilir.
	7-13	Fark edilir bir yabancı vurguya rağmen kelimelerin çoğunu anlaşılır biçimde telaffuz eder. Kelime ve cümle vurgusunda sınırlı bir kontrole sahiptir.
	0-6	Söylediği bazı sesler ve kelimeler anlaşılabilir. Vurgu ve tonlamada yanlışlıklar yapabilir.

EK 4. GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, ben İlayda KAYA. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel yaklaşımın Konuşma Becerisinde Kullanılması” adlı doktora çalışmasını yürütmekteyim. Bu kapsamda derslerde yaptığımız konuşma etkinlikleri hakkında sizin görüşlerinizi almak istiyorum. Görüşmelerimiz araştırma etiğine uygun bir şekilde gerçekleştirilecektir. Lütfen görüşlerinizi açıkça ifade etmek konusunda rahat olunuz. İsminiz gizli tutulacaktır, görüşleriniz kod isimler verilerek yansıtılacaktır.

Görüşme Soruları

- 1. İletişimsel yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinlikler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?**
- 2. Etkinlikler Türkçe konuşmanıza nasıl bir katkı sağladı açıklar mısınız?**
- 3. Hazırlanan etkinliklerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarınızı karşılaması konusunda ne düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?**
- 4. Etkinliklerin sevdiğiniz ve sevmediğiniz yönleri nelerdir? Örnekler vererek açıklar mısınız?**
- 5. Sevdiğiniz ve sevmediğiniz etkinliklere örnek vererek bu etkinlikleri neden sevip sevmediğinizi açıklar mısınız?**
- 6. İletişimsel etkinliklerin yapıldığı derslerle, etkinlik yapılmayan dersler arasında öğretmen ve öğrenci rolleri, sınıf ortamı, dersin işleniş aşamaları gibi konularda ne gibi farklar olduğunu düşünüyorsunuz?**
- 7. Etkinlikler sırasında anadilinizi mi daha çok kullandınız Türkçeyi mi? Yeteri kadar Türkçe kullandığınızı düşünüyor musunuz?**
- 8. Etkinlikleri bazen bireysel bazen ikili bazen de grupla çalışarak yaptınız. Sizin için hangisi daha iyidi sebepleriyle açıklar mısınız?**
- 9. Etkinlikler hakkında son olarak neler söylemek istersiniz?**

EK 5. MÜZİKLİ TANIŞMA ETKİNLİĞİ

MÜZİKLİ TANIŞMA

Kazanım: Tanışma selamlaşma ve vedalaşmayla ilgili kalıp ifadeleri kullanır.

Seviye: A1

Süre: 20 dk.

Araç-gereç: Bilgisayar, hareketli müzik

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI

Sandalye kapmaca oyununda olduğu gibi ara sıra duraklatılmak üzere eğlenceli bir müzik seçilir. Öğrencilere ihtiyaç duyduklarında bakmaları için aşağıdaki kâğıt dağıtılır. Öğrencilerden müzik çalarken sınıf içinde serbestçe dolaşması, müzik durduğunda ise yakınındaki bir arkadaşıyla selamlaşması istenir. Öğrenciler her defasında farklı bir kalıp kullanmaları için teşvik edilir. Öğretmen isterse gün içindeki vakitleri de etkinliğe dahil etmek için yönerge verebilir. (Şimdi sabah, Şimdi öğlen gibi)

SELAM VERME	HAL-HATIR SORMA	GENEL CEVAPLAR	VEDALAŞMA
Merhaba	Nasılsın?	İyiyim sen nasılsın?	Görüşürüz.
Selam	Nasılsınız?	İyilik sağlık senden?	Görüşmek üzere
Selamün Aleyküm	Ne var ne yok?	İyidir. Senden?	Hoşça kal
Aleyküm selam	Ne haber? (Naber)	Çok şükür. Bir yaramazlık yok.Seni sormalı	Güle güle
Günaydın	Hayat nasıl gidiyor?	Elhamdülillah. Sen nasılsın?	Allaha ısmarladık
İyi günler	Nasıl gidiyor?		Kendine iyi bak.
Hayırlı sabahlar			Sen de.
İyi akşamlar			Allah'a emanet ol

EK 6. İNSAN TOMBALASI ETKİNLİĞİ

İNSAN TOMBALASI

Kazanım: Ad, soyad, yaş, adres, telefon numarası, uyruk ve hobileriyle ilgili kişisel bilgiler verir.

Seviye: A1

Süre: 45 dk

Araç-gereç: Tombala kâğıtları

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI:

Aşağıda 2 adet örnek tombala kartı vardır. Bu kartlar öğrenci sayısına göre çoğaltılarak ve öğrencilerin gerçek bilgileriyle değiştirilerek kullanılır. Sıralar sınıfın ortasına uzun bir şekilde dizilir. Öğrenciler bu masanın etrafına karşılıklı şekilde oturtulur. Her bir öğrenciye bir tane tombala kartı verilir.

Tombala kartlarında çeşitli özellikler bulunmaktadır. Örneğin “22 yaşında” gibi. Öğrenciden karşısındakine soru sorarak bu özelliğin olup olmadığını tespit etmesi istenir. Eğer karşıdaki insanın özelliği uyuyorsa ilgili yere o kişinin adını yazar. Böylece o tombalasındaki bir hane doldurmuş olur. Öğrenciler bu soruların tamamını ilk olarak karşılarındaki öğrenciye sorarlar. Uygun olan özelliklerle tombalalarını doldurur ve başka bir öğrenciyle eşleşirler.

Her tombala kartında 8 hane vardır. 8 hanenin tamamını en hızlı dolduran öğrenci oyunu kazanır. (1 haneye birkaç kişinin adı yazılabilir ama oyunun bitmesi için bütün hanelerin dolu olması gerekir. Kişi sayısı önemli değildir.)

(ETKİNLİĞİN FARKLI ŞEKİLLERDE UYGULANIŞI)

- 1. YOL:** Her öğrencinin bütün soruları bir öğrenciye sorup sonra diğerine geçmesi kalabalık sınıflarda etkinliğin çok uzun sürmesine neden olabilir. Bu nedenle oyuna aynı kişinin adını başka hanelere yazmama kuralı getirilir. Böylece öğrenciler daha kısa sürede eş değiştirmiş olurlar. Yine tombalasını en hızlı şekilde tamamlayan kişi oyunu kazanır.
- 2. YOL:** Her haneye 1 kişi kuralı kaldırılır. Belirli bir süre verilir. Öğrenciler bu sürede mümkün olduğu kadar çok kişiye sorularını yöneltilir. Uygun özelliklere

sahip kaç kişi varsa o kadar kişiyi ilgili haneye yazar. Belirlenen sürede en çok ismi kim yazdıysa yarışmayı o kazanır.

Öğrenci 1

19 yaşında	Ürdünlü	06 Ocak 1996 doğumlu	Telefon numarasında 20 var.
Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:
Bekar	Şehit Furkan Doğan Yurdunda Kalıyor	Arapça öğretmeni	Bursu var
Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:

Öğrenci 2

25 yaşında	Doğu Türkistanlı	15 Şubat 1996 doğumlu	Telefon numarasında 0554 var.
Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:
Bekar	Sahabiye Mahallesi'nde kalıyor	Tıp okuyacak	Bursu yok
Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:	Adı: Ülkesi:

EK 7. NEREDE TANIŞIYORUZ ETKİNLİĞİ

NEREDE TANIŞIYORUZ?

Kazanım: A1- Günlük konularda yalın konuşmaları başlatıp sürdürür, yalın soru ve yanıtlar üretir.

Seviye: A1

Süre: 45 dk.

Araç- gereç: Rol kartları, karton, bant

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI

Bu etkinlikte öğrencilerin tanışma sırasında mümkün olduğunca diyalogu sürdürebilmelerini amaçlanmıştır. Biraz daha kalıp cümlelerin dışına çıkabilmeleri için olara bağlam olarak çeşitli mekanlar verilir. Çünkü insanların birbirlerine soracağı sorular bulunulan mekana göre değişebilir. Bu etkinlikte öğrencilerin hem soru üretebilmeleri hem de sosyal ve kültürel öğeleri fark etmeleri hedeflenmiştir.

Etkinlikte istasyon tekniğinden faydalanılır. Sınıfta Yurt, Market, Yemekhane ve Otobüs durağı olmak üzere 4 farklı istasyon kurulur. Bu kurulan istasyonlara birer kalem ve kâğıt bırakılır. Öğrenciler 4 gruba ayrılarak istasyonlara gönderilir. Etkinliğin birinci aşamasında öğrencilere “Bu mekanlarda insanlar birbirlerine hangi soruları sorar yazınız.” şeklinde bir yönerge verilir. Öğrencilerden 3 dakika içerisinde birbirleriyle konuşarak akıllarına gelen soruları yazmaları istenir. Her 3 dakikada bir istasyonlardaki öğrenciler yer değiştiriyor ve herkes ilk başladığı istasyona dönünce etkinlik bitiyor. Bu döngünün sonunda öğrencilere fikir verecek bir soru havuzu oluşturulmuş oluyor. Bu aşamada yazılan sorulara bakıyor ve anlaşılmayan ifadeleri açıklıyoruz.

Etkinliğin ikinci aşamasında her istasyona rol kartları verilir. Öğrencilerin beraber rollere uygun bir diyalog oluşturmaları istenir. (Roller iki kişiliktir.) Süre bittikten sonra her gruptan iki kişinin tahtaya çıkıp hazırladıkları diyalogu canlandırmaları istenir.

MARKET İSTASYONU

ÖĞRENCİ A:

Sen uzun zamandan beri bu apartmanda oturuyorsun. Apartmana yeni biri taşındı. Onunla markette karşılaştın. Tanışmak için ilk cümleyi sen kur.

(You are living in this apartment for a long time. A new person moved your apartment. You meet him/ her at the market. Please start to conversation.)

ÖĞRENCİ B:

Sen apartmana yeni geldin. Markette bir kişi seninle tanışmak istiyor. O senin komşun.

(You have just moved a new flat. Somebody wants to meet you at the market. He/ she is your neighbour.)

YEMEKHANE İSTASYONU

ÖĞRENCİ A:

Sen yemekhanede yemek yiyorsun. Yanına biri geldi. Onunla tanış.

(You are in dining hall. Someone came and sit with you. Meet him/her)

ÖĞRENCİ B:

Sen yemekhanedesin. Yer yok. Birinin yanına oturdun onunla tanış.

(You're at the dining hall. There is no place. You sit next to someone and meet him.)

OTOBÜS DURAĞI İSTASYONU

ÖĞRENCİ A:

Sen otobüs durağındasın. Durakta bir Türk var. Onunla tanış.

(You are at the bus stop. There is a Turk. Meet her/him. Please start the conversation)

ÖĞRENCİ B:

Sen otobüs durağındasın. Türksün. Durakta bir yabancı var. Onunla tanış.

(You're the at the bus stop. You are Turkish. There is a foreign. Meet her/him.)

YURT İSTASYONU

ÖĞRENCİ A:

Sen yurttasın. Yeni bir öğrenci geldi. Onunla tanış.

(You're in the dormitory. A new student has arrived. Meet her/ him. Please, start the conversation)

ÖĞRENCİ B:

Sen yurda yeni gelen öğrencisin. İlk gördüğün kişiyle tanış.

(You are the new student in dormitory. Meet the first person you saw)

EK 8. HARİTA TAMAMLAMACA ETKİNLİĞİ

HARİTA TAMAMLAMACA

Kazanım: Bir harita veya şehir planı üzerinden yol tarifi yapar.

Seviye: A2

Süre: 45 dk.

Araç- Gereç: Çalışma kâğıtları

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI:

Bu etkinlik İletişimsel yaklaşımda en yaygın kullanılan bilgi boşluğu türündeki etkinliklerdendir. Öğrenciler ikişer ikişer eşleştirilir. Her öğrencinin eline bir kroki verilir. Öğrencilerin ellerindeki krokiler birbirinin aynıdır ancak birinin haritasında olan mekan diğerinde yoktur. Öğrencilerin birbirlerine sorarak ellerindeki krokilerdeki eksik yerleri tamamlamaları istenir. Krokide bir başlangıç noktası vardır. Öğrenciler bu noktayı referans almalıdırlar. Yoksa yanında sağında olunda gibi ifadelerle haritayı kolaylaştırmaları adres tarifi yapmamış olurlar.

Öğrenci: B ARKADAŞINA SOR VE HARİTANDAKİ EKŞİK YERLERİ TAMALA

1) MARKET

2) MÜZE

3) OTEL

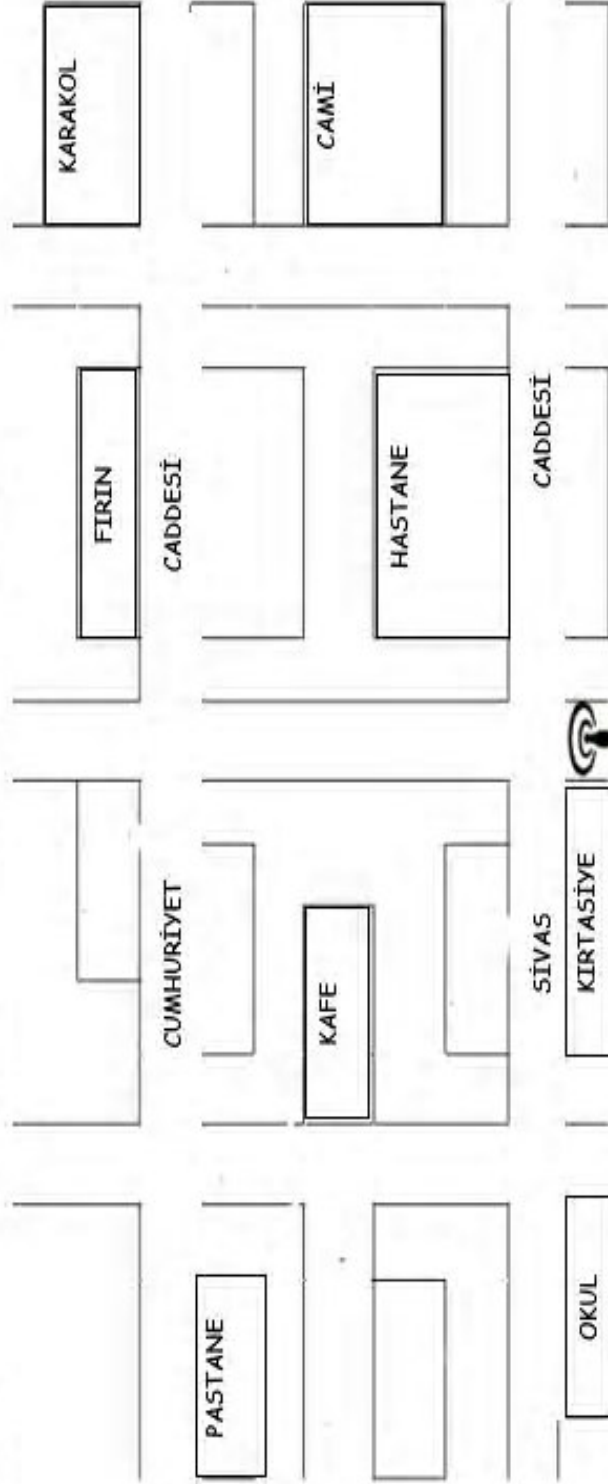
4) POSTANE

5) BANKA

6) KÜTÜPHANE

7) MAĞAZA

8) ECZANE



Pardon,'ya nasıl gidebilirim acaba?

Bakar mısınız, Buralarda var mı?

Affedersiniz,'nın adresini tarif eder misiniz?

Tabii ki/ Elbette

Suredese:

Sağa dön

Sola dön

Karşıya geç

Düz git

..... ile arasında

..... dan çık

.....'yı geç

(.....metre) dümdüz ilerle/ yürü

(.....metre sonra) 1. Caddeden sola dön

2. Caddeden sağa sap

EK 9. “O NASIL BİRİ?” ETKİNLİĞİ

O NASIL BİRİ?

Kazanım: Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler

Seviye: A-1

Süre : 45 dk.

Araç- gereç: Renkli fotokopi, zar ve yapışabilecek şekilde pullar

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI

Bu etkinlik dış görünüş ve kişisel özelliklerle ilgili kelime bilgisi öğretildikten sonra öğrencilerin öğrendiği yeni kelimeleri kullanabilmeleri amacıyla pekiştirme etkinliği olarak düzenlenmiştir. Ayrıca yukarıda belirtilen kazanım için hazırlık etkinliğidir.

Bu etkinlikte sınıf kişi sayısına göre 2 ya da 3 gruba ayrılır. Gruptaki her bir öğrenciye “Çalışma kağıdı” dağıtılır. Çıktının renkli olması öğrencilerin daha fazla kelime kullanabilmeleri için önemlidir. Öğrencilere grup arkadaşlarıyla bu insanların fiziksel özellikleri ve eğer resimlerde varsa kişilik özellikleriyle ilgili 15 dakika boyunca konuşmaları istenir. Bu sırada öğrencilere ihtiyaç duyarlarsa not tutabilecekleri hatırlatılır. Öğrencilerin gruplarıyla yaptığı çalışma bittikten sonra oyuna geçilir.

“Oyun Kağıdı” öğrencilerin görebileceği boyutta büyük bir kağıda renkli çıktı alınarak tahtaya yapıştırılır. Bu kâğıtta başlangıç ve bitiş kutucukları vardır. Grupları temsilen farklı renkteki iki/üç pul başlangıç kutucuğuna yapıştırılır. Öğrencilerin sırayla gelip zar atmaları ve zarda çıkan sayı kadar ilerleme hakları olduğu söylenir. Örneğin zar atışında 5 gelen öğrenci bulunduğu yerden 5 kare ilerler ve o karedeki kişi ile ilgili en az iki cümle söyler. Eğer cümleler doğru ise hareket tamamlanır ve sıra diğer gruba geçer. Oyunu daha uzun ve daha heyecanlı hale getirmek için ise bazı karelere “Başa dön”, “3 adım geri git” gibi ibareler yerleştirilmiştir. Oyunu bitiş çizgisine önce varan grup kazanır.

EK 9.1. Öğrencilere Dağıtılan Çalışma Kağıdı

Çalışma kağıdı: Resimdeki insanların dış görünüşleri ve tahminleriniz varsa kişilik özellikleri hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz. İhtiyaç duyarsanız net olabilirsiniz.



EK 9.2. Etkinlikte Kullanılan A3 Boyutundaki Oyun Kağıdı

<p>BAŞLANGIÇ</p>	<p>OYUN KAĞIDI</p> <p>1.</p> 	<p>2.</p> 
<p>5. 2 ADIM GERİ GİT</p>	<p>4.</p> 	<p>3.</p> 
<p>6.</p> 	<p>7. TEKRAR BAŞLA</p>	 <p>8.</p>
<p>11.</p> 	<p>10.</p> 	<p>9.</p> 
<p>12.</p> 	<p>13.</p> 	<p>14. TEKRAR BAŞLA</p>
<p>BİTİŞ</p>	<p>16. 6 ADIM GERİ GİT</p>	

EK 10. SINIFIN “EN”LERİ ETKİNLİĞİ**SINIFIN ENLERİ**

Kazanım: Yalın bir dille günlük hayatta neler yaptığına ilişkin bilgi verir
Seviye: A-1
Süre : 45 dk.
Araç- gereç: Çalışma kağıdı

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI:

Bu etkinlik için öğrenciler sınıf mevcuduna göre 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Öğrencilerin birbirleriyle bir gün içerisinde neler yaptıklarını anlatarak sohbet etmeleri istenir. Öğrencilere yardımcı olması için aşağıdaki çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin birbirleriyle yaptığı sohbetlerden yola çıkarak anket bölümünü doldurmaları istenir. Bütün gruplar anketlerini bitirdikten sonra sınıfın “en”leri belirlenir ve etkinlik tamamlanır.

20 dakika boyunca gruptaki arkadaşlarınızla günlük rutinleriniz hakkında sohbet edin. Aşağıdaki başlıklar size fikir verebilir.

1. Yatma ve kalkma saatlerin
2. Kahvaltı etme alışkanlığın
3. Boş vakitlerinde yaptığın aktiviteler
4. Sosyal medya (instagram, facebook, twitter vb) kullanımın
5. Telefon ya da bilgisayarda oyun oynaman
6. Ders çalışmaya ayırdığın süre
7. Alışverişe harcadığın süre
8. Televizyonda izlemeye ayırdığın vakit

Sohbetiniz biti mi? O zaman arkadaşlarınızla birlikte aşağıdaki anketi doldurunuz:

Bu grupta,

En erken kim uyuyor?	
En erken kim uyanıyor?	
En uzun süre kim uyuyor?	
En çok kim film izliyor?	
En çok kim sosyal medyaya bakıyor?	
En çok kim telefonda ya da bilgisayarda oyun oynuyor?	
En çok kim ders çalışıyor?	
En çok kim alışveriş yapıyor?	
En çok kim televizyon izliyor?	

EK 11. “SİNEMAYA GİDELİM Mİ?” ETKİNLİĞİ

SİNEMAYA GİDELİM Mİ?

Kazanım: A1- Zaman bildiren sözcükleri (bugün, gelecek hafta, geçen Cuma, kasımda, saat 4'te vb.) kullanır.

A2- Davette bulunur. (arkadaşlar ile toplumsallaşma, bir şeyler yemek içmek için dışarıya çıkma) ve gelen davetlere yanıt verir.

Seviye: A-1/2

Süre : 45+45 dk.

Araç- gereç: Çalışma kağıdı, sinema afişleri, (imkan varsa filmlerin fragmanları)

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI

Öncelikle her bir öğrenciye bir günlük zaman çizelgesi içeren aşağıdaki çalışma kağıdı dağıtılır. Öğrencilere bu zaman çizelgesini istedikleri gibi doldurmaları ancak sinemaya gidebilmek için herhangi iki saati boş bırakmaları istenir. Her öğrenci kendi belirlediği iki zaman dilimini sinemaya ayırarak diğer zaman dilemlerine de günlük rutinlerini yazarak kağıdını doldurur.

Öğretmen bu sırada o anda gösterimde olan 3 sinema filminin birer afişini tahtaya asar ve altına da filmlerin seans saatleriyle ilgili bilgileri yerleştirir. Öğrenciler kâğıtlarını doldurduktan sonra öğretmen imkanı varsa filmlerin fragmanlarını izletir. Yoksa filmlerin türü ve konusu hakkında öğrencileri bilgilendirir ve öğrencilerden bu üç filmde sadece birini seçmeleri ve boş bıraktıkları iki zaman dilimine de aynı filmin adını yazmaları istenir.

Herkesin zaman çizelgesi dolduktan ve film tercihleri belirlendikten sonra etkinliğe geçilir. Öğrencilerden biri ayağa kalkar ve sınıftan seçtiği herhangi bir arkadaşını sinemaya davet eder. Davet edilen öğrenci gün ve saat sorar. Davet edilen öğrenci daha önceden hazırladığı çizelgeye ve seçtiği filmin uygunluğuna bakarak daveti kabul ya da reddeder. Her öğrenci en az birkez davette bulunur.

Bu aşama bittikten sonra hem seçtikleri film hem de müsait oldukları saat uygun olduğu için sınıfta eşleşebilen birkaç öğrenci olacaktır. Bu öğrencilerin birlikte sinemaya gidebilmeleri için ikinci bir şart gerekir o da seans saatlerinin uygun olması. Eşleşebilen öğrenciler birlikte tahtaya gelirler ve seçtikleri filmin seanslarına bakarlar. Eğer o da

uygunsa sinemaya giderler. Bu etkinliğin sonunda öğretmen isterse kazanan öğrencilere birer sinema bileti hediye edebilir.

EK 11.1. Öğrencilere Dağıtılan Çalışma Kağıdının Ön ve Arka Sayfaları

Aşağıda size örnek bir günlük plan verilmiştir. Bu planı inceleyiniz siz de kendi günlük planınızı yapınız.

SAATLER	İŞLER		
06.00-07.00	UYUMAK	BULAŞIK YIKAMAK	(Yarım saat sürer)
07.00-08.00	UYUMAK	DERS ÇALIŞMAK	(2 saat sürer)
08.00- 09.00	UYUMAK	EVI TEMİZLEMEK	(3 saat sürer)
09.00-10.00	KAHVARTI	KAHVARTI ETMEK	(Yarım saat sürer)
10.00-11.00	BULAŞIK	ALIŞVERİŞ YAPMAK	1 saat sürer)
11.00-12.00	EVI TEMİZLEMEK	UYUMAK	(6 saat sürer)
12.00-13.00	EVI TEMİZLEMEK	YEMEK YAPMAK	(1 saat sürer)
13.00-14.00	EVI TEMİZLEMEK	AKŞAM YEMEĞİ YEMEK	(Yarım saat sürer)
14.00-15.00	ALIŞVERİŞ	DİNLENMEK	(1 saat sürer)
15.00-16.00	SİNEMA	SİNEMA	(2 saat sürer)
16.00-17.00	SİNEMA		
17.00-18.00	YEMEK YAPMAK		
18.00-19.00	AKŞAM YEMEĞİ YEMEK		
19.00-20.00	SİNEMA		
20.00-21.00	SİNEMA		
21.00-22.00	DERS ÇALIŞMAK		
22.00-23.00	DİNLENMEK		
23.00-00.00	UYUMAK		

Aşağıdaki zaman çizelgesini istediğiniz iki zaman dilimini sinemaya gitmek için ayırarak şekilde doldurunuz

SAATLER	İŞLER	
06.00-07.00		
07.00-08.00		1. İş (..... saat sürer)
08.00- 09.00		2. İş (..... saat sürer)
09.00-10.00		3. İş (..... saat sürer)
10.00-11.00		4. İş (..... saat sürer)
11.00-12.00		5. İş (..... saat sürer)
12.00-13.00		6. İş (..... saat sürer)
13.00-14.00		7. İş (..... saat sürer)
14.00-15.00		8. İş (..... saat sürer)
15.00-16.00		9. İş (..... saat sürer)
16.00-17.00		10. İş (..... saat sürer)
17.00-18.00		
18.00-19.00		
19.00-20.00		
20.00-21.00		
21.00-22.00		
22.00-23.00		
23.00-00.00		

EK 11.2. Etkinlikte Kullanılan Sinema Afişleri ve Seans Saatleri



SEANSLAR			
12.30	16.15	19.00	21.45



SEANSLAR		
15.00	18.15	21.30



SEANSLAR			
13.15	16.00	18.45	21.30

EK 12. “BU CÜMLELERİ NEREDE DUYARIZ?” ETKİNLİĞİ

BU CÜMLELERİ NEREDE DUYARIZ?

Kazanım: A1- Bir şeyi isterken veya verirken duruma uygun ifadeleri (buyurun, affedersiniz, rica ederim vb.) kullanır.

A2- Postane, lokanta, market, hastane, mağaza vb. ortamlarda soru kalıplarını da kullanarak yalın tümcelerle iletişim kurar.

Seviye: A-2

Süre : 45+45 dk.

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI:

Bu etkinlik iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamasında öğrencilere içerisinde birçok cümle bulunan bir çalışma kağıdı verilir. Öğrencilerden bu cümlelerin hangi mekanlarda kullanıldığını karşılıklarına yazmaları istenir. Bu etkinlikte mağaza, market, eczane ve banka mekan olarak seçilmiştir. Öğrencilere yardımcı olması için bu dört mekan tahtaya yazılır. İlk aşamanın amacı öğrencilerin yeni kalıplar öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenciler bir süre kâğıtlarla meşgul olduktan sonra bilinmeyen cümleler açıklanır. Bu cümleleri kimlerin kullanacağı belirlenir ve ikinci aşamaya geçilir.

Öğrenciler 4 gruba ayrılır. Gruplara aşağıdaki rol kartları sırayla dağıtılır. Gruptaki bütün öğrenciler ilk aşamada yer alan söz kalıplarından da faydalanarak karttaki yönergelere uygun bir diyalog hazırlar ve gruptan herhangi iki kişi çıkıp bu diyalogu tahtada canlandırır. Bütün öğrenciler tahtada görev aldığı anda etkinlik biter.

EK 12. 1. Etkinliğin Başında Öğrencilere Dağıtılan Çalışma Kağıdı

Aşağıda çeşitli cümleler verilmiştir. Bu cümleleri hangi mekânlarda duyabileceğimizi karşılıklarına yazınız.

CÜMLELER	MEKANLAR
Hesap açtırmak istiyorum.	
Başım çok ağrıyor bir ağrı kesici almak istiyorum.	
Vadeli mi vadesiz mi?	
Havalar soğudu kışlık bir şeyler almak istiyorum.	
500 gr kıyma almak istiyorum.	
Hesap ücreti yıllık 120 TL	
Reçetenizi alabilir miyim?	
Bere, eldiven ve atkı var mı?	
Tansiyonumu ölçtürmek istiyorum.	
Pasaportunuzu alabilir miyim?	
Ben hesabıma para yatırmak istiyorum.	
Buyurun ilaçlarınız.	
Poşet alabilir miyim?	
Geçmiş olsun.	
Bu size çok yakıştı.	
Banka kartınızı alabilir miyim?	
Bu ilacı günde 3 kere aç karnına kullanın.	
Grip oldum sanırım. Soğuk algınlığı için bir ilaç var mı?	
İşleminiz tamam.	
Kaç beden giyiyorsunuz?	
Bunun başka rengi var mı?	
Ben hap kullanamıyorum şurup var mı?	
1 paket makarna alabilir miyim?	
Bu ilacı sabah kahvaltıdan sonra alın.	

Nasıl bir model bakıyorsunuz/ arıyorsunuz?	
Para çekmek istiyorum.	
Denemek ister misiniz? Kabinler ilerde solda.	
Hesabınızda 250 TL var. Ne kadarını çekmek istiyorsunuz?	
Ben şu hesaba para göndermek istiyorum.	
Bu kadar zeytin yeterli mi?	
Bu ilacı sabah ve akşam yemekten sonra kullanın.	
Şimdi kazaklarda %50 indirim var.	
Havale ücreti 10 TL ama bu işlemi bankamatikten ücretsiz yapabilirsiniz.	
İban var mı?	
Bu elbise çok güzel ama pahalı. Daha uygun fiyatlı bir şey var mı?	
Havale mi EFT mi?	
Öğrenciyseniz hesap ücreti almıyoruz.	
Bu ilacı günde 1 kere tok karnına için.	
Taksit ister misiniz?	
Deneme kabinleri nerede?	
Affedersiniz, peynirler ne tarafta acaba?	
Üzgünüm bunun 36 bedeni kalmadı.	
Vitamin ilacı almak istiyorum.	
Bu olmadı. Bir beden büyüğünü alabilir miyim?	
Şampuanlarda indirim var almak ister misiniz?	
Para göndermek istediğiniz kişinin hesap numarasını söyler misiniz?	
Elime sıcak su döküldü. Yanık için krem var mı?	
Ödemeyi nasıl yapacaksınız?	

EK 12. 2. Öğrencilere Dağıtılan Rol Kartları

1. ROL BANKA

Türkiye'ye yeni geldin.
Banka hesabın yok.
Banka hesabı açtırmak
istiyorsun ama hesap
ücreti ödemek

Öğrenci A:

Sen bankada çalışan
memursun. Hesap açmak
için nüfus cüzdanı ya da
pasaport lazım. Hesap
işletim ücreti yıllık 100 TL.
Öğrenciden hesap ücreti
almıyorsun.

Öğrenci B:

2. ROL BANKA

Bir arkadaşın senden 500 TL borç
istedi. Arkadaşına para göndermek
istiyorsun. Arkadaşının hesap
numarası yok. Arkadaşının İban
numarası var. İban:TR68 0048 0006
2645 5007 Havale ücreti ödemek
istemiyorsun.

Öğrenci A:

Sen bankacısın. Havale için
hesap numarası lazım.
Hesap numarası yok o
zaman İban numarası
lazım. Havale ücreti 20 TL.
Havaleyi bankamatikte
yapmak ücretsiz.

Öğrenci B:

3. ROL BANKA

Bankada hesabın var.
Hesabında ne kadar paran
var bilmiyorsun bakiyeni
sormak ve hesabından 250
TL para çekmek istiyorsun.

Öğrenci A:

Sen bankacısın.
Müşterinin hesabında
2000 TL para var. Para
çekmek için nüfus
cüzdanı ya da pasaport
lazım.

Öğrenci B:

1. ROL ECZANE

Hastasın. Grip oldun.
Ateşin var. Ateş düşürücü
iste. Sen hap içemiyorsun.
Şurup içiyorsun.

Öğrenci A:

Sen eczacısın. İlaç
vermeden önce reçete sor.
Ateş düşürücü hap ve iğne
var şurup yok. Ateş
düşürücü hap günde 1
kere tok karnına içiliyor.

Öğrenci B:

2. ROL ECZANE

Eline sıcak su döküldü.
Elin Yandı. Doktora
gittin. Reçetende
Antibiyotik ve yanık
kremi var. Reçetendeki
ilaçları al

Öğrenci A:

Sen eczacısın. Antibiyotik ve
yanık kremi için reçete
lazım. Yanık kremi her gün
3 defa sürülecek.
Antibiyotik günde 2 defa
yemeklerden sonra içilecek.

Öğrenci B:

3. ROL ECZANE

Sen kendini yorgun
hissediyorsun. Doktora
gitmek için vaktin yok.
Eczacıdan ilaç iste.

Öğrenci A:

Sen eczacısın. Vitamin hapı
insana enerji verir. Vitamin
hapı için reçeteye gerek yok.
Vitamin hapı 50 TL. Günde
1 kere tok karnına içilecek.

Öğrenci B:

1. ROL MAĞAZA

Kış geldi. Kayseri çok soğuk.
Kışlık giysilere ihtiyacım var.
Uzun siyah renk bir kaban
almak istiyorsun. Sen 42
beden giyiyorsun. Kredi
kartıyla ödeyeceksin. Taksit
istiyorsun.

Öğrenci A:

Sen mağaza sahibisin.
Mağazanda kırmızı ve
siyah renkli uzun kaban
var. 36, 38, 40, 42, 46
bedenler mevcut.
Kabanın fiyatı 250 TL.
Kredi kartına 4 taksit
var.

Öğrenci B:

2. ROL MAĞAZA

Sen 38 beden (M)
giyiyorsun. Kırmızı ve
yeşil renkli iki tane
kazak almak istiyorsun.
Elinde 100 TL para var.
Peşin ödeyeceksin.

Öğrenci A:

Sen mağazacısın.
Mağazanda kırmızı ve yeşil
kazak var. Bütün bedenler
mevcut(S, M, L beden). 1
kazak 60 TL. İki kazak için
indirim var. İki kazak
100TL.

Öğrenci B:

3. ROL MAĞAZA

Sen müşterisin. Bir
bot almak istiyorsun.
Ayakkabı numaran
42. 150 TL paran var.

Öğrenci A:

Sen mağaza sahibisin.
Botlarda kampanya
var. Bot 100 TL. 42
numara elinde yok.

Öğrenci B:

1. ROL MARKET

Markettesin. Listede yazan yiyecekleri al. 1 litre süt, 1 paket makarna, Yarım kilo kıyma, yarım kilo zeytin.

Öğrenci A:

Sen marketçisin. 1 litre süt 3 TL, 1 paket makarna 2 TL, Yarım kilo yağlı kıyma 20 TL, Yağsız kıyma 25 TL, 1 kilo yeşil zeytin 15 TL, 1 Kilo siyah zeytin 18 TL

Öğrenci B:

3. ROL MARKET

Markettesin. Pet bardak arıyorsun. Bulamadım. Görevliye sor. 5 tane pet bardak ve yarım kilo domates al.

Öğrenci A:

Sen marketçisin. Pet bardaklar ileride solda, meyve reyonunun yanında. 1 kilo domates 4 TL. 5 tane pet bardak 1 TL.

Öğrenci B:

2. ROL MARKET

Sen müşterisin. 1 kilo patlıcan ve 1 paket un almak istiyorsun. Şampuan almak istemiyorsun.

Öğrenci A:

Sen marketçisin 500 gr paket un 10 TL. 1000 gr paket un 18 TL. Şampuanlarda indirim var herkese söyle.

Öğrenci B:

EK 13. SIKI PAZARLIK ETKİNLİĞİ

SIKI PAZARLIK

Kazanım: A1- Rakam, miktar, fiyat, tarih ve saat ile ilgili ifadeleri kullanır.

A2- Alışveriş yaparken ne istediğini söyler (hediyelik eşya satın alma, istediğini bulma, uzun süreli ikametler için ihtiyaç duyulan eşyaları bulma), fiyat sorar ve pazarlık yapar.

Seviye: A-2

Süre : 45+45 dk.

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI

Bu etkinlikte sınıf dört gruba ayrılır. İki grup mağazacı iki grup da müşteri olacaktır. Bu gruplar birbirlerine karşı yarışacaklardır. Mağazacı gruplardan hangisi daha çok para kazandıysa , müşteri gruplarından da hangisi daha çok eşya satın aldıysa o gruplar oyunun galibi olacaktır.


Oyunda aşağıda örnek olarak ikişer tane konulmuş kartlardan öğrenci sayısına göre hazırlanır. Mağaza grupları her ürün için bir fiyat ve isterlerse de kampanya belirlemelilerdir. Mağaza kartlarında X işareti ile gösterilenler o ürünün mağazada kalmadığı anlamına gelmektedir. Müşteri grupları ise hangi renk ve bedende ürün alacaklarına karar verip bir işaret koymalıdır.


Öğrenciler bunları yaptıktan sonra canlandırma kısmına geçilir. Önce iki mağaza grubundan da birer kişi aynı ürünü satmak için tahtaya çıkarlar. İki grupta ürüne farklı fiyatlar vermiştir muhtemelen. Müşteri grupları ise sırayla alışveriş yaparlar. İlk müşteri grubundan bir öğrenci tahtaya çıkar ve istediği herhangi bir mağazayla diyalog kurar fiyat öğrenir. Beğenirse alışverişini tamamlar. Beğenmezse diğer mağazaya geçer ve onunla da pazarlık yapar. Tek bir şart vardır: Geriye dönemez. Yani ilk mağaza daha ucuzsa ondan alamaz. Bu sırada diğer müşteri grubu iki mağazanın da fiyatını öğrendiği için direk ucuz olanı alıp alışverişini tamamlar. İlk çıkma işi dönüşümlü olacağı için bir haksızlık olmaz. Ellerindeki kağıda yaptıkları alışverişini yazarlar. Oyunun sonunda herkes hesaplama yapar ve kazanan gruplar ilan edilir.

EK 13.1. Mağazacı Rolünü Oynayacak Gruplara Dağıtılan Oyun Kağıdının Bir Bölümü

MAĞAZA KARTI

Siz mağaza sahibisiniz. X ile gösterilen bedenlerde ürün mağazanızda yok. Her ürün için yanda yazan fiyatlardan birini seçin. İsterseniz kampanya yapabilirsiniz. En çok eşya satan ve en çok para kazanan takım birinci olur.


MONT						FİYAT
KIRMIZI	S <input type="checkbox"/>	M <input checked="" type="checkbox"/>	L <input type="checkbox"/>	XL <input type="checkbox"/>		100 <input type="checkbox"/>
SİYAH	S <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	L <input checked="" type="checkbox"/>	XL <input type="checkbox"/>		125 <input type="checkbox"/>
BEYAZ	S <input checked="" type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	L <input type="checkbox"/>	XL <input type="checkbox"/>		150 <input type="checkbox"/>
YEŞİL	S <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	L <input type="checkbox"/>	XL <input checked="" type="checkbox"/>		175 <input type="checkbox"/>
KAHVERENGİ	S <input type="checkbox"/>	M <input checked="" type="checkbox"/>	L <input type="checkbox"/>	XL <input type="checkbox"/>		200 <input type="checkbox"/>
						KAMPANYA/ İNDİRİM


ÇİZME						FİYAT
KIRMIZI	36 <input type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>		100 <input type="checkbox"/>
SİYAH	36 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>		150 <input type="checkbox"/>
BEYAZ	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>		175 <input type="checkbox"/>
YEŞİL	36 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>		200 <input type="checkbox"/>
KAHVERENGİ	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>		300 <input type="checkbox"/>
						KAMPANYA/ İNDİRİM

EK 13.2. Müşteri Rolünü Oynayacak Gruplara Dağıtılan Oyun Kağıdının Bir Bölümü

MÜŞTERİ KARTI

Her üründen sadece bir renk ve o renkten bir beden seçeceksiniz. İki tane mağaza var. Bu mağazalarla pazarlık yapın. En çok ürünü en ucuza alan takım oyunu kazanır.

MONT					FİYAT
KIRMIZI	S <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	L <input type="checkbox"/>	XL <input type="checkbox"/>	
SİYAH	S <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	L <input type="checkbox"/>	XL <input type="checkbox"/>	
BEYAZ	S <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	L <input type="checkbox"/>	XL <input type="checkbox"/>	
YEŞİL	S <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	L <input type="checkbox"/>	XL <input type="checkbox"/>	
KAHVERENGİ	S <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	L <input type="checkbox"/>	XL <input type="checkbox"/>	

ÇİZME					FİYAT
KIRMIZI	36 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	
SİYAH	36 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	
BEYAZ	36 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	
YEŞİL	36 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	
KAHVERENGİ	36 <input type="checkbox"/>	37 <input type="checkbox"/>	38 <input type="checkbox"/>	39 <input type="checkbox"/>	

EK 14. SEVGİLİ AİLEM ETKİNLİĞİ

SEVGİLİ AİLEM

Kazanım: A1- Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler

A2- Kendisini, ailesini ve aile bireylerini ayrıntılı bir biçimde betimler.

A1-Kişilere, yaşadıkları yerlere, tanıdıkları kimselere ilişkin sorular sorar ve bu tür soruları anlaşılır bir biçimde sorulduğunda yanıtlar.

Seviye: A2

Süre : 45+45 dk.

Araç- gereç: Bilgisayar, karton ve fotoğraflar

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI

Bu etkinlik klasik sunum yapma etkinliğidir. Bu etkinlikten önce öğrencilerin akrabalık kelimeleri ve insanların fiziksel özellikleri ve kişisel özellikleriyle ilgili kelimeleri öğrenmeleri gerekir. Bu etkinliğin amacı hem başlangıç kurundan itibaren öğrenciye topluluk karşısında konuşabilme fırsatı vermek hem de öğrendiği bilgileri kullanabilmesini sağlamaktır.

Bu etkinlik iki şekilde uygulanabilir. Öğretmen kendi ailesinin resimlerinin olduğu bir power point sunusu hazırlar ve basit bir dille kendi ailesini tanıtır. Ailesindeki kişilerin fiziksel ve kişisel özellikleri hakkında basit cümleler kurar. Öğrencilere de benzer şekilde bir sunu hazırlamaları için ödev verir. Bir sonraki ders öğrencilerin sunuları izlenir. Ardından öğrenciler, sunum yapan öğrenciye sorular yöneltir.

ETKİNLİĞİN FARKLI ŞEKİLDE UYGULANIŞI

Bilgisayar bulma konusunda problem varsa ya da sınıf kalabalıksa bu etkinlik fotoğraf albümü şeklinde de hazırlanabilir. Yine öğretmen isterse kartona yapıştırıp altına küçük açıklamalar yazarak ya da gerçekten bir aile albümünü sınıfa getirerek kendi ailesini basit bir dille tanıtır. Öğrencileri yine aynı şekilde ödevlendirir. Sınıf kalabalıksa öğrencilerin tek tek sunum yapması uzun vakit alır. Bunun yerine sınıftan istedikleri 3 arkadaşıyla eşleşmelerini hazırladıkları kartonu ya da gerçek aile albümlerini birbirlerine göstererek aile bireyleri hakkında konuşmaları istenir.

K 15. TATİLE ÇIKIYORUZ ETKİNLİĞİ

TATİLE ÇIKIYORUZ

Kazanım: A1- Rakam, miktar, fiyat, tarih ve saat ile ilgili ifadeleri kullanır
 A2- Yapacağı yolculukla ilgili farklı kaynaklardan (turizm firması, arkadaş, müşteri temsilcisi vb.) bilgi alır.
Seviye: A2
Süre : 45+45 dk.
Araç- gereç: Çalışma kağıdı, görev kartları

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI

Bu etkinlikte 4 gruba ayrılır ve Türkiye'nin turistik yerlerinden 3 il seçilir. Gruplara hangi şehirde tatile gitmek istedikleri sorulur. Her grup bir şehir seçer. Bir gruptaki öğrenciler ise görevli olurlar.

Öğretmen tatile çıkmak isteyen gruplara aşağıdaki çalışma kağıdını dağıtır. Bu kâğıtta gidecekleri tatile yönelik hangi araçla gidileceği, ne tür bir otelde kalınacağı, ne kadar ücret ödeneceği gibi sorular yer alır.

Öğrenciler tatile uçak, otobüs ya da araç kiralama seçeneklerinden birini kullanarak çıkacaklardır. Konaklamak içinse 5 ya da 3 yıldızlı otellerden birini tercih edeceklerdir.

Tatile çıkacak kişiler aralarında iş bölümü yapmalıdırlar. Her öğrenci bir görevli ile diyalog kurmalı ve sefer saatleri, ücretler vb. gibi konularda bilgi almalıdır. Daha sonra toplanan bütün bilgiler hakkında aralarında konuşmalı ve en uygun seçeneğe karar vermelidirler.

Bu işlem bittikten sonra her gruptan bir öğrenci tahtaya çıkıp tatil planlarını anlatır. Etkinliğin sonunda gönüllü öğrencilerle bir otel, bir otobüs firması, bir uçak firması aranarak gerçek bir diyalog kurulur. Böylece öğrenciler kurdukları diyalogların gerçek hayattaki yansımalarını anında görmüş olurlar.

EK 15.1. Yolculuk Bilgilerini Yazmalarını İçin Gruplara Dağıtılan Çalışma Kağıdı

1. Hangi tarihte, nereye gidiyorsunuz?

Gidiş yeri:

Gidiş tarihi:

Dönüş tarihi:

2. Hangi araçla yolculuk yapacaksınız?

Araç:

Gidiş tarihi ve saati:

Dönüş tarihi ve saati:

Fiyat:

Neden bu aracı tercih ettiniz?

3. Hangi otelde kalacaksınız?

Otel:

Neden bu oteli tercih ettiniz?

4. Grup olarak bu gezi için kaç lira harcayacaksınız?

Yolculuk için toplam tutar:

Konaklama için toplam tutar:

EK 15. 2. Görevlileri Canlandıracak Öğrencilere Verilen Bilgi Kartları

ARAÇ KİRALAMA GÖREVLİSİ

Sen otomobil kiralama şirketinde çalışıyorsun. Elindeki araçlar ve özellikleri bunlar. Gelen müşterilere bilgi vermelisin.

NORMAL ARAÇ (WOSVAGEN-DİZEL)				
	GÜNLÜK KİRA BEDELİ	BENZİN MASRAFI	MESAFE	FİYAT Günlük
İSTANBUL	100	Kilometrede 40 kuruş	10saat/750	400 TL
İZMİR	120	Kilometrede 40 kuruş	11 saat/800	440 TL
ANTALYA	80	Kilometrede 40 kuruş	6 saat/600	320 TL

KARAVAN				
	GÜNLÜK KİRA BEDELİ	BENZİN MASRAFI	MESAFE	FİYAT
İSTANBUL	150	Kilometrede 50 kuruş	10saat/750 km	525 TL
İZMİR	170	Kilometrede 50 kuruş	11 saat/800 km	570
ANTALYA	130	Kilometrede 50 kuruş	6 saat/600 km	430 TL

OTEL GÖREVLİSİ

Sen otel görevlisisin. Elindeki otellerle ilgili bilgiler bunlar. Müşterilere bilgi vermelisin

5 YILDIZLI OTEL (Her şey dâhil)						
	TEK KİŞİLİK ODA	FİYAT	YER DURUMU	ÇİFT KİŞİLİK ODA	FİYAT	YER DURUMU
İSTANBUL	+	350 TL	VAR	+	Kişi Başı 250 TL	Sadece 1 Oda boş
İZMİR	+	350	VAR	+	Kişi Başı 250 TL	Sadece 2 oda boş
ANTALYA	+	400	YOK	+	Kişi Başı 300 TL	Sadece 2 oda boş
3 YILDIZLI OTEL (SADECE KAHVALTI VAR AKŞAM YEMEĞİ YOK)						
	TEK KİŞİLİK ODA	FİYAT	YER DURUMU	ÇİFT KİŞİLİK ODA	FİYAT	YER DURUMU
İSTANBUL	+	150	YOK	+	Kişi Başı 100 TL	Sadece 3 oda var
İZMİR	+	150	VAR	+	Kişi Başı 100 TL	Sadece 2 oda var
ANTALYA	+	200	VAR	+	Kişi başı 150 TL	Sadece 2 oda var

OTOBÜS GÖREVLİSİ

KAYA TURİZM					
ANTALYA					
KAYSERİ-ANTALYA	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	YOLCULUK SÜRESİ	FİYA T	YER
1. SEFER	23.30	06.30	7 SAAT	60 TL	DOLU
2. SEFER	01.00	08.00	7 SAAT	60 TL	YER VAR
ANTALYA-KAYSERİ	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	YOLCULUK SÜRESİ	FİYA T	YER
1. SEFER	00.00	07.00	7 SAAT	60 TL	SADECE 2 KİŞİLİK YER VAR
2. SEFER	23.30	06.30	7 SAAT	60 TL	YER VAR

KAYA TURİZM					
İSTANBUL					
KAYSERİ-İSTANBUL	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	YOLCULUK SÜRESİ	FİYAT	YER
1. SEFER	00.30	12.30	12 SAAT	80 TL	DOLU
2. SEFER	18.00	06.00	12 SAAT	80 TL	YER VAR
İSTANBUL-KAYSERİ	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	YOLCULUK SÜRESİ	FİYAT	YER
1. SEFER	00.00	12.00	12 SAAT	80 TL	YER VAR
2. SEFER	06.30	18.30	12 SAAT	80 TL	YER VAR

KAYA TURİZM					
İZMİR					
KAYSERİ-İZMİR	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	YOLCULUK SÜRESİ	FİYAT	YER
1. SEFER	00.30	12.30	13 SAAT	100 TL	YER VAR
2. SEFER	18.00	06.00	13 SAAT	100 TL	DOLU
İZMİR-KAYSERİ	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	YOLCULUK SÜRESİ	FİYAT	YER
1. SEFER	00.00	12.00	13 SAAT	100 TL	YER VAR
2. SEFER	18.30	06.30	13 SAAT	100 TL	YER VAR

UÇAK GÖREVLİSİ

Sen hava alanında çalışıyorsun. Uçak saatleriyle ilgili bilgiler bunlar.
Müşterilere bilgi vermelisin

ATK JET İSTANBUL

KAYSERİ-İSTANBUL	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	DİREK UÇUŞ	AKTARMALI UÇUŞ	FİYAT
1. SEFER	07.00	08.00	VAR	X	200
2. SEFER	12.00	13.00	VAR	X	100
İSTANBUL-KAYSERİ	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	DİREK	AKTARMALI	FİYAT
1. SEFER	17.30	18.30	VAR	X	150
2. SEFER	22.30	23.30	VAR	X	250

ATK JET İZMİR

KAYSERİ-İZMİR	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	DİREK	AKTARMALI	FİYAT
1. SEFER	07.00	08.30	VAR	X	250
2. SEFER	12.00	13.30	VAR	X	150
İZMİR-KAYSERİ	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	DİREK	AKTARMALI	FİYAT
1. SEFER	17.30	18.30	VAR	X	200
2. SEFER	22.30	23.30	VAR	X	300

ATK JET ANTALYA

KAYSERİ-ANTALYA	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	DİREK	AKTARMALI İstanbul'da 3 saat bekliyor	FİYAT
1. SEFER	07.00	12.30	YOK	VAR	250
2. SEFER	12.00	17.30	YOK	VAR	150
ANTALYA-KAYSERİ	KALIŞ SAATLERİ	VARIŞ SAATLERİ	DİREK	AKTARMALI İstanbul'da 3 saat bekliyor	FİYAT
1. SEFER	17.30	23.00	YOK	VAR	200
3. SEFER	23.30	06.00	YOK	VAR	225

EK 15.3. Görevlilerden Bilgi Alacak Öğrenciler İçin Not Kâğıtları

ARAÇ KİRALAMA	NORMAL ARAÇ	KARAVAN
KİRA BEDELİ		
BENZİN MASRAFI		
MESAFE		
TOPLAM TUTAR(1 GÜN İÇİN)		



OTEL	5 YILDIZLI OTEL	3 YILDIZLI OTEL
TEK KİŞİLİK ODA FİYATI		
ÇİFT KİŞİLİK ODA FİYATI		
YER DURUMU		



UÇAK	GİDİŞ	DÖNÜŞ
1. SEFER		
SAATİ		
AKTARMA DURUMU		
FİYATI		
2. SEFER		
SAATİ		
AKTARMA DURUMU		
FİYATI		



OTOBÜS	GİDİŞ	YER DURUMU	DÖNÜŞ	YER DURUMU
1. SEFER SAATİ				
2. SEFER SAATİ				
SÜRE				
FİYAT				

Bu not kartları görevli öğrenci sayısı kadar çoğaltılarak kullanılır.

EK 16. KARNİMİZ ACIKTI ETKİNLİĞİ

KARNİMİZ ACIKTI

Kazanım: Yiyecek, içecek siparişi verir.

Seviye: A2

Süre : 45+45 dk.

Araç- gereç: Bilgisayar, karton ve fotoğraflar

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI:

Bu etkinliğin amacı öğrencilerin telefon aracılığıyla yiyecek içecek siparişi vermesini sağlamaktır. Bunun için öğretmenin önceden hazırlık yapması gerekir. Eğitim kurumunun bulunduğu yere paket sipariş getirebilecek yerlerle iletişime geçer. Öğrencilerinin yabancı olduğunu belirtir ve telefonda konuşurken yavaş ve anlaşılır bir biçimde iletişim kurulması hususunda ricada bulunur. Bu etkinliğe yardımcı olmayı kabul eden yerlerden varsa broşür yoksa da ürün çeşitleri ve fiyatlarını öğrenir.

Öğrencilerle beraber yemek yenilecek bir zaman dilimi bulunur. Sınıf sayısına göre öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır. Belirlenen vakitte broşürler dağıtılır ya da ürünlerle ilgili bilgiler öğrencilere verilir. Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla sohbet etmeleri ve hangi yemeği yiyeceğini belirlemeleri istenir.

Her öğrencinin tek tek sipariş vermesi uzun süreceği için her gruptan 1 kişinin telefonla konuşacağı ve grubun bütün siparişini onun vereceği söylenir. Grup arkadaşları isterlerse konuşacak kişiye söyleyeceği cümleler hakkında fikir verir. Daha sonra öğrenciler telefonla siparişlerini verirler.

EK 17. MEMLEKETİM ETKİNLİĞİ

MEMLEKETİM

Kazanım: A1- Kişilere, yaşadıkları yerlere, tanıdıkları kimselere ilişkin sorular sorar ve bu tür soruları anlaşılır bir biçimde sorulduğunda yanıtlar.

A1- Yaşadığı yer ve çevresi hakkında bilgi verir.

A2- Yaşadığı yer hakkında ayrıntılı bilgi verir.

Seviye: A2

Süre : 45+45 dk.

Araç- gereç: Bilgisayar, karton ve fotoğraflar

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI:

Bu etkinlik de bireysel sunum etkinliğidir. Öğrencilerden geldikleri şehri ve önceden yaşadığı evleri tanıtmaları istenir. Öğrenciler bu etkinliği bilgisayarda fotoğraflar kullanarak tek tek sunum olarak yapabilirler veya albüm hazırlayıp gruplar şeklinde de yapabilirler.

Sunum yapıldıktan sonra öğrencilerin birbirlerine sorular yöneltmesi belki Türkiye’de yaşadığı evle ülkelerindeki evlerini karşılaştırması istenerek doğal bir iletişim ortamı sağlanabilir.

EK 18. “KİM YALAN SÖYLÜYOR?” ETKİNLİĞİ

KİM YALAN SÖYLÜYOR?

Kazanım: Geçmiş olayları (Geçen hafta olanlar, yaptığı en son tatil vb.) ana çizgileriyle anlatır.

Seviye: A2

Süre : 45+45 dk.

Araç- gereç: Yok

ETKİNLİĞİN UYGULANIŞI:

Öğretmen sınıfta geçmişte yaşadığı bir olayı anlatır. Bu olay uydurma da olabilir gerçek de olabilir. İçerisinde ilginç öğelerin bulunması önemlidir. Olayı anlattıktan sonra öğrencilerin tepkilerine bakar ve olayın gerçek olup olmadığını sorar.

Öğrenciler fikirlerini söyler. Böylece sınıfta bir tartışma ortamı oluşur. Daha sonra öğretmen olayın gerçek mi yalan mı olduğunu söyler ve öğrencileri ödevlendirir. Her öğrencinin bir anı anlatmasını ister. İsteyen öğrencilerin uydurma bir hikâyeye oluşturabileceğini ve sınıfça hangi öğrencinin yalan söylediğini bulmaya çalışılacağını söyler. Öğrenciler bireysel olarak tahtaya çıkıp anılarını anlatırlar. Sınıf çeşitli sorular sorarak ya da tahminde bulunarak anlatılan olayın gerçek mi uydurma mı olduğunu anlamaya çalışırlar.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: İlayda KAYA
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 04.10.1987 - Kayseri
Medeni Durum: Evli
e-mail: y_ilyda@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Türkçe Eğitimi	2013
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Türkçe Eğitimi	2009
Lise	Sümer Lisesi, Kayseri	2005

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2009- Halen	Milli eğitim Bakanlığı	Türkçe Öğretmeni
2015-Halen	ERÜ TÖMER	Yarı Zamanlı Türkçe Okutmanı

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

1. Karadüz, A. ve İ. Yıldırım (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961 -984.